I 4154

revista de PEDAGOGIE

1
ianuarie 1983
anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Opera tovarășului Nicolae Ceaușescu, contribuție remarcabilă la dezvoltarea gîndirii și practicii revoluționare*
- *Ctitor de școală nouă*
- *Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția și reflectarea ei în școala românească*
- *Concepția umanistă a tovarășului Nicolae Ceaușescu despre om și personalitatea umană*
- *Academician doctor inginer Elena Ceaușescu, savant de reputație mondială*
- *Formația omului cult și profesiunea de profesor*

35086

1990
97

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 1/1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341.
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 87, 26 40

- IUL 2005
1 IUL 2014

Sumar

ACULIN CAZACU — Opera tovarășului Nicolae Ceaușescu — contribuție remarcabilă la dezvoltarea gîndirii și practicii revoluționare 1
ION T. RADU — Ctitor de școală nouă 1
RADU P. VOINEA — Integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și reflectarea ei în școala românească 1
AL. TĂNASE — Concepția umanistă a tovarășului Nicolae Ceaușescu despre om și personalitatea umană 1
TAMARA-MARIA DOBRIN, PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU — Educarea patriotismului revoluționar — obiectiv fundamental al școlii românești 1
GHEORGHE PLATON — Istoria — știință a prezentului, oglindă a conștiinței de sine a popoarelor 1
DUMITRU ALMAȘ — O conștiință a păcii 2
IULIU FEJES — Rezolvarea problemei naționale — una din marile cuceriri ale României socialiste 2
COLETA DE SABATA — Academician doctor inginer Elena Ceaușescu, savant de reputație mondială 2
OLGA DUȚU — Proeminentă personalitate a vieții științifice și politico-sociale 2
GEORGE VĂIDEANU — Concepția despre educație a președintelui Nicolae Ceaușescu, ecouri în străinătate. 3
LETIȚIA PINTEA — Perfecționarea tehnologiei didactice — unul din obiectivele învățămîntului maramureșean 3
MIHAI MATEI — Pregătirea și perfecționarea cadrelor pentru agricultură — preocupare prioritară a școlii botoșănene 3
TRAIAN MITRUȘ — Contribuția cercetării științifice la dezvoltarea învățămîntului din județul Teleorman 3

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN LUMINA HOTĂRÎRILOR CONFERINȚEI NAȚIONALE A PARTIDULUI

ECATERINA BAN — Relația elev-manual și succesul școlar 3
DORINA TRIPON, TEODOR PODAR — Evaluarea randamentului școlar la istorie prin teste docimologice 4
PETRU DEMETRU-POPESCU — Modalități de integrare a filmului în lecțiile de istorie 4
DAN-MILOTIN FOTICI — Aspecte ale organizării orelor de fizică în învățămîntul seral 4
MARIA PASCU — Algoritmii inductivi și folosirea lor în învățarea chimiei 5
VIRGIL NIȚU — Valențele unui experiment 5
LIA-MARIA CAZAN — Însușirea de către elevi a unor tehnici de muncă intelectuală 5
IOANA MIHUȚ — Corectarea unor greșeli tipice în însușirea unor noțiuni despre plante 6

ÎNVĂȚĂMÎNT, CERCETARE, PRODUCȚIE

SIMION FLOREA — Atelierul de microproducție — mijloc eficient de desfășurare a practicii productive 6
ION PATRICHE — Mijloace de cercetare în învățămînt 6
MARIANA CÎRSTEA — Proiectarea strategiei de instruire practică la disciplinele tehnice 6

DEZBATERE

DOINA VINTILESCU — Formația omului cult și profesiunea de profesor 7

OPINII

MARIA CORNELIA BÎRLIBA — Implicații metodologico-practice ale teoriei informației asupra procesului de învățămînt 7

CĂRȚI-IDEI

I. CREMER — O lucrare valoroasă despre metodologia cercetării sociologice 5
VASILE POPESCU, NICOLAE RADU — Psihologia proceselor de instruire. 7
SANDA ȘTEFĂNESCU — Biblioteca pentru copii, îndrumător al documentării elevilor 7

Omagierea a 50 de ani de activitate revoluționară și aniversarea zilei de naștere a tovarășului Nicolae Ceaușescu, reprezintă o sărbătoare scumpă a întregului nostru popor. Afirmîndu-se din cea mai fragedă vîrstă ca militant revoluționar, tovarășul Nicolae Ceaușescu și-a dedicat, fără preget, viața și activitatea binelui poporului, ridicării României socialiste pe noi culmi de progres și civilizație, de înaintare spre piscurile înalte ale comunismului.

Făuritor de țară nouă, tovarășul Nicolae Ceaușescu este și ctitorul școlii românești moderne. Bucurîndu-se permanent de ideile, orientările și îndrumările sale de o mare valoare teoretică și practică, învățămîntul nostru s-a perfecționat neîncetat, înscriindu-se astăzi în rîndul celor mai înaintate sisteme școlare ale lumii.

Împreună cu întregul popor, oamenii școlii urează din adîncul inimii, marelui bărbat de stat, viață îndelungată, sănătate, putere de muncă și fericire, pentru ca România socialistă să cucerească noi succese pe calea înfloririi sale economice, culturale și științifice și poporul să prospere. Să ne trăiești întru MULȚI ANI fericiți, strălucit conducător!

Opera tovarășului Nicolae Ceaușescu – contribuție remarcabilă la dezvoltarea gîndirii și practicii revoluționare

Conf. univ. dr. ACULIN CAZACU

Acum, cu prilejul omagierii a 50 de ani de activitate revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu și aniversării zilei sale de naștere, a pătrunde sintetizator, în laboratorul demersului de excepție, cum este cel pe care îl reprezintă opera teoretică și practică a secretarului general al partidului, constituie un travaliu de o deosebită actualitate și complexitate. Nu numai datorită vastității planurilor analitice, de referință, în care s-a constituit și se constituie o gîndire activă, creatoare, deschisă spre asimilarea noului ca dat de definiție, ci și datorită profunzimii acestei gîndiri, forței ei de pătrundere spre dinamismul esențelor lumii contemporane. Am în vedere, totodată, conexiunile pe care dominanta politică a gîndirii conducătorului partidului și statului nostru le configurează în direcțiile elaborării filosofice, economice, culturologice, istorice, etice etc., ceea ce împlinește imaginea unei abordări bazată pe modelul dialectic al sistemelor de interdependențe și exprimată, prin excelență, în chip interdisciplinar.

Urmărind unitatea logică și, deopotrivă, continuitatea și gradarea în timp a fondului de idei și acțiuni care dau — în istoria modernă, socialistă, a României — temei și legitimitate expresiei „epoca Ceaușescu", trebuie să luăm în seamă, în același timp, diversitatea domeniilor de referință și multitudinea coordonatelor metodologice, de perspectivă, care concură la edificarea concepției românești în sfera teoriei și practicii revoluționare, la statuarea politicii noastre ca acțiune cu identitate de sine stătătoare, în peisajul atît de complex al practicilor ideologice contemporane.

Totodată, prin „rata sa de actualitate" deosebită, prin răspunsurile pe care le oferă la problemele cardinale ale lumii actuale, prin integrarea sa de fond în dezbaterile, dialogul și confruntările de idei ale prezentului, prin spiritul combativ care o caracterizează, gîndirea secretarului general al partidului nostru ni se înfățișează deopotrivă ca discurs explicativ și rezolutiv, ca opțiune fundamentală pentru întemeierea oricărei soluții politice, pe cunoașterea științifică, cu un aparat conceptual și metodologic superior elaborat, a problemelor realității actuale și perspectivelor ei de evoluție în viitor.

Iată, deci, cîteva din reperele acestui demers sintetizator prin care eseul de față vine să omagieze personalitatea marcantă a conducătorului României, revoluționarul consecvent, în a cărui prezență se împletesc atît de armonios omul și opera, acțiunea și gîndirea, dăruirea deplină pentru cauza progresului și încrederea profundă în destinul comunist al poporului român, pe care îl servește cu fierbinte patriotism și înaltă responsabilitate comunistă.

În aceste rînduri am în vedere, cu precădere, o caracteristică definitorie a gîndirii secretarului general al partidului: aceea de a fi o generalizare științifică, dinamică, a experienței practice, revoluționare românești și a proceselor care traversează în chip esențial lumea contemporană. Implicit se vor reliefa unele contribuții de fond pe care această gîndire le aduce la îmbogățirea patrimoniului conceptual și a strategiilor revoluționare din contemporaneitate.

Expresia conceptuală concentrată, dar cu o mare acoperire în cîmpul faptelor, fenomenelor, relațiilor și proceselor caracteristice devenirii românești de peste un deceniu și jumătate în urmă, expresie la ale cărei înțelesuri secretarul general al partidului lucrează neostenit, este aceea de societate socialistă multilateral dezvoltată. Stăpînind mijloacele și procedurile demersului logico-istoric, operînd consecvent și elastic cu metoda analizei dialectice, făcînd recurs la istorie, cu deosebire la istoria națională, și deslușind notele esențiale ale stadiului la care a ajuns societatea românească în globalitatea ei, tovarășul Nicolae Ceaușescu construiește și reconstruiește mereu conceptul care străbate întreaga osatură a viziunii sale asupra procesului revoluționar din țara noastră: cel de societate socialistă multilateral dezvoltată. Este un concept care surprinde totalitatea vieții noastre sociale ca totalitate vie, concret-istorică, atît în componentele sale structurale, cît și în dinamismul său intrinsec, în centrul cărora stă omul, ca forță activă

și conștientă. Acest concept pune în deplină lumină o idee cu deosebită forță explicativă și operațională. Aceea potrivit căreia — **pentru a se constitui istoricește pe deplin, cu oamenii și pentru oameni — socialismul românesc trebuie să reprezinte revoluționarea societății în globalitatea ei, să se manifeste în toate compartimentele vieții sociale, fără excepție, ca practică generalizată și ca model de acțiune care refuză orice tratare parțială și unilaterală.** Legitatea și, implicit, legitimitatea istorică a socialismului presupun multilateralitatea afirmării acesteia. **Numai astfel, materializîndu-se în plenitudinea atributelor sale, socialismul devine premisă reală a înaintării spre comunism.**

Întorcîndu-ne în timp și urmărind geneza acestui concept, vom observa că a fost elaborat progresiv, prin inserție permanentă de atribute noi, prin corecție de înțelesuri, de sensuri și semnificații, în acord cu experiența practică nemijlocită, cu realitățile concrete ale dezvoltării economice și sociale a României. Dinamic, flexibil, refractar la orice închistare simplificatoare, conceptul s-a dăltuit treptat, reflectînd stadialitatea și continuitatea procesului de făurire a noii orînduiri. Indiciile împlinirii sale în viitor apăreau încă la Congresul al IX-lea al partidului din 1965 și la Conferința Națională din 1967. Se acumulau, atunci, expresii ca: „dezvoltarea multilaterală a patriei socialiste", afirmarea economiei ca „organism unitar", „folosirea rațională a tuturor resurselor materiale și umane ale societății", „realizarea deplină a avantajelor orînduirii socialiste" și altele. Martori nemijlociți la efervescența acelei perioade, am deslușit, de asemenea, sensul strategic, global, al măsurilor adoptate în plan economic, social și cultural, cristalizarea unei perspective programatice asupra acțiunii revoluționare de instituire multilaterală a ordinii socialiste a vieții, în toate compartimentele și nivelele sistemului nostru social. Demersul teoretic își dădea mîna cu cel practic, pentru ca, în 1969, la Congresul al X-lea al partidului, conceptul amintit să-și afirme explicit și plenar identitatea sa politică și ideologică, să devină pîrghia de nivel principial a modelării realităților nemijlocite și să anticipeze programul partidului nostru, adoptat ca atare la Congresul al XI-lea al partidului, în 1974. Congresul următor, cel de-al XII-lea, precum și documentele adoptate înaintea sa și după aceea, îndeosebi cele ale Plenarei lărgite a C.C. al P.C.R. din iunie 1982 și ale recentei Conferințe Naționale a partidului, au dat plenitudine unui demers în care se leagă indisolubil conștiința istorică a etapei, cu acțiunea efectivă, de ordin strategic, a înfăptuirii. Ideea de fond a saltului calitativ în ordinea socialistă a vieții românești a venit să contureze orizonturi noi, ce-și făceau din acumulările anterioare premise existențiale, ontologice, obiective și se revărsau în matca unei fundamentale orientări spre eficiență în toate domeniile, spre economicitate, randament, rentabilitate, competitivitate și alte concepte-pîrghie din aceeași mare familie a conceptului calității muncii și vieții noastre.

În tot acest interval, pe care îl cuprinde arcul de timp ce se întinde de la Congresul al IX-lea al partidului pînă în prezent, efortul generalizator în raport cu experiența românească a edificării noii societăți a fost funciarmente marcat de neostenita activitate teoretică și practică a tovarășului Nicolae Ceaușescu.

Dimensiunile, atributele, îmbogățirile succesive ale conceptului de societate socialistă multilateral dezvoltată, sînt deosebit de numeroase; asupra lor nu putem stărui pe îndelete în limitele de spațiu ale acestui eseu. Vreau doar să subliniez, prin succintul excurs istoric de mai înainte, vocația generalizatoare a unei gîndiri care a deslușit în dinamica realității socialiste românești factori, mecanisme și resurse noi, capabile — în interdependența lor dialectică — să deschidă practica revoluționară și corolarul său ideologic spre o nouă strategie a dezvoltării și progresului. O gîndire care se constituie permanent ca sistem dinamic, care își găsește o fundamentală rațiune în deschiderea critică spre inovare. Se impune în chip deosebit atenției faptul că, refuzînd din capul locului abstracțiunea care se mișcă în sine și deducția speculativă, suprimîndu-le prin inducție creativă, prin recurs la realități, combătînd orice închistare dogmatică, tovarășul Nicolae Ceaușescu surprinde nu numai valoarea de metodă a viziunii materialist-dialectice și istorice, ci explorează mereu capacitatea acestei viziuni de a se îmbogăți pe sine în structură și în operaționalitate. Cîteva exemple ar fi ilustrative. Teoria contradicției ca teorie a dezvoltării, analiza naturii și solubilității contradicțiilor în socialism, definirea locului și rolului factorilor conștienți (politic, în primul rînd) în perfecționarea vieții sociale, în depășirea consecințelor disfuncționale, critice, ale unor contradicții, evitarea oricărei viziuni triumfaliste și idilice cu privire la socialism — toate acestea au căpătat în opera secretarului general al partidului învestitura de plusuri conceptuale esențiale ale unui model teoretic deopotrivă explicativ și operațional. La fel, în ceea ce privește tezele noi privind restructurarea și modernizarea industriei, noua revoluție agrară, independența energetică, rolul conducător al partidului, autoconducerea muncitorească, esența proprietății socialiste, indicatorii de stare și de eficiență ai activității economice, noul tip uman al societății noastre, rolul națiunii în socialism și în contemporaneitate, dimensiunile umanismului revoluționar, structura și esența puterii în socialism, noua ordine economică și politică internațională și multe altele. În acest context, contribuții noi, remarcabile, se înscriu în ceea ce privește teoria și practica educației comuniste. **Elaborînd strategia integrării învățămîntului cu cercetarea și cu producția, indicînd direcții practice de perfecționare și modernizare a școlii, legînd organic procesul formativ de muncă, secretarul general al partidului construiește un nou orizont al practicii educaționale în socialism, puternic marcat de valorile umanismului revoluționar.**

„O atenție deosebită trebuie acordată educației tineretului — se arată în Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., la Conferința Națională a partidului, din 16—18 decembrie, 1982 —, pregătirii sale pentru muncă și viață. Să sădim în conștiința tineretului spiritul revoluționar, dorința de a-și însuși cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane, voința de a acționa în toate împrejurările ca revoluționari, ca patrioți, de a-și servi întotdeauna poporul, cauza socialismului, pacea".

Am enunțat doar cîteva dintre mult mai numeroasele „puncte calde" ale contribuțiilor teoretice românești, indisolubil și decisiv legate de opera secretarului general al partidului și, totodată, fundamentate pe o stăruitoare inserție analitică în dialectică imanentă a faptelor. Calitatea de fond a acestui vast cîmp conceptual este sistemicitatea, interdependența organică a elementelor sale constitutive, capacitatea de a deveni propulsor al practicii. **Elaboratul teoretic particular dobîndește, în viziunea conducătorului partidului nostru, rolul de principiu activ într-un sistem global de proiectare și modelare a realităților, în chip revoluționar.** De unde și perenitatea discursului critic comunist, neîmpăcarea cu decalajul generator de formalism, unitatea dintre opțiunea teoresică și înfăptuirea practică, recursul sistematic la învățămintele istoriei, permanentul apel la retponsabilitate și activism social, stimularea atitudinii de neîmpăcare cu vechiul. Dacă urmărim atent lucrările secretarului general al partidului vom observa că toate cele de mai înainte se înscriu în regimul constanțelor, străbat ca un fir roșu un amplu demers teoretic pus efectiv în slujba edificării practice, revoluționare. În amplul demers teoretic și practic legat de făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate, promovarea constantă a noului valoric superior a devenit una dintre dimensiunile de definiție ale operei secretarului general al partidului. În timp, **opțiunea politică pentru nou a devenit strategia globală, ea însăși etapă de permanente reevaluări și perfecționări.** Iată, în ultimii ani, promovarea noului a căpătat cîteva atribute necunoscute de experiența anterioară, atribute care scot în evidență sensul valoric al acestui fapt politic fundamental. Mai întîi, instituirea noului este legată inseparabil de laturile calitative, intensive ale activității economice și sociale. Apoi, funcția rezolutivă a noului se materializează prin afirmarea acelei laturi a fiecărei contradicții sociale care este purtătoare de progres, care impulsionează procesul istoric. În al treilea rînd, vom observa o îmbogățire a cîmpului de date în care se constituie însăși identitatea noului. Realitatea ontologică a acestuia se împletește cu cea praxiologică și cu cea ideologică, deci cu acțiunea revoluționară eficientă și cu lupta de idei, cu dezbaterea teoretică, de înalt nivel conceptual, cu alegerea între alternative elaborate printr-o intensă și permanentă consultare a maselor de oameni ai muncii. Iată, deci, cîteva atribute esențiale ale unei opțiuni valorice pentru nou, izvorîtă din profunda înțelegere a dialecticii făuririi noii societăți.

Vom spune, ca atare, în încheiere, că — reprezentînd o generalizare dinamică a experienței maselor în construcția socialismului românesc și întorcîndu-se operațional spre această experiență pentru a-i clarifica perspectivele și potențialitățile — **opera secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, are o intrinsecă dimensiune și, deopotrivă, vocație a spiritului revoluționar, creator, puternic ancorat în structurile și procesele definitorii ale contemporaneității.**

Ctitor de școală nouă

Conf. univ. dr. ION T. RADU

ÎN CADRUL PROCESULUI REVOLUȚIONAR desfășurat de-a lungul a peste trei decenii și jumătate, și cu deosebire după Congresul al IX-lea al partidului, România a devenit o țară industrială, cu o agricultură socialistă în plină dezvoltare, creîndu-se condiții pentru creșterea continuă a nivelului de viață materială și culturală a întregului popor. În procesul amplu de dezvoltare multilaterală a țării, activitatea complexă de formare a conștiinței noi, socialiste și, în acest cadru, acțiunea de instruire și educare a tinerei generații, de formare a omului, desfășurată de școală se prezintă ca un domeniu al vieții sociale de o covîrșitoare însemnătate.

Pe fondul progresului rapid al științei și tehnicii, al mobilității vieții sociale, caracteristice epocii contemporane, prefacerile revoluționare care au avut loc în învățămîntul nostru își au originea în uriașa operă de edificare a socialismului în țara noastră și reprezintă rodul grijii pe care partidul și statul nostru le investesc cu generozitate în toate domeniile de activitate, al gîndirii creatoare a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Constituită ca sistem unitar de idei și ocupînd un loc central în gîndirea social-politică, cuprinzătoare și de mare pro-

funzime, a tovarășului Nicolae Ceaușescu privind problemele fundamentale ale construcției socialismului, concepția asupra învățămîntului ca și activitatea neobosită pentru dezvoltarea și perfecționarea continuă a școlii de toate gradele, se întemeiază pe analiza profundă, științifică a **cerințelor obiective ale dezvoltării economico-sociale a țării noastre**, a sarcinilor dominante ale principalelor etape pe care poporul nostru le-a străbătut în ultimele decenii.

Concepția clarvăzătoare și profund creatoare a secretarului general al partidului privind întreaga operă istorică de edificare a socialismului se exprimă pregnant și în viziunea sa asupra **funcției sociale a învățămîntului**, care își găsește expresia în sprijinirea procesului de dezvoltare economică și socială a țării, în propulsarea progreselor științifico-tehnice, ale vieții sociale în general. „Grija și preocuparea partidului pentru dezvoltarea învățămîntului de toate gradele — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — izvorăsc din înțelegerea clară a faptului că edificarea socialismului nu se poate realiza decît pe baza celor mai noi cuceriri ale gîndirii și ale tehnicii universale, că construcția socialismului trebuie să meargă în strînsă concordanță cu progresul rapid al științei și culturii" [1]. Ca element important al operei de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, în sensul continuării procesului revoluționar în toate componentele sistemului social, adică atît al dezvoltării tehnico-materiale cît și în cel al perfecționării relațiilor sociale, organizării sociale și participării maselor la conducerea vieții sociale, al îmbunătățirii calității vieții, al înfloririi științei, culturii, dezvoltarea învățămîntului, a educației în general devine **obiectiv principal** al acțiunii care vizează realizarea acestui ideal social și, în același timp, o condiție de bază a progresului economic, social și cultural.

Mai multe trăsături și direcții de evoluție ale școlii românești se degajă din această concepție, relevînd locul și însemnătatea pe care secretarul general al partidului le atribuie activității de instrucție și educație în dezvoltarea societății noastre. Dintre acestea, una care prezintă o covîrșitoare însemnătate principială și practică constă în considerarea **acțiunii de formare a omului în general, a generației tinere în special, ca factor hotărîtor al procesului de edificare a societății socialiste, al progresului social.** Pe cît de lapidar, pe atît de cuprinzător și convingător este enunțată aceasta teză în Programul partidului — elaborat din inițiativa și cu contribuția inestimabilă a secretarului general al partidului — în care activitatea de formare a omului este concepută ca parte componentă, inseparabilă a întregii opere de construire a socialismului, ca o condiție de care „depinde însăși înfăptuirea programului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea spre comunism" [2].

Decurgînd din cel precedent, un alt aspect relevă **dimensiunea socială a acțiunii de educație** în societatea noastră. Ea nu reprezintă preocuparea numai a celor angajați direct în această activitate — educatorii — ci interesează în aceeași măsură factori de conducere politică, conducători ai producției sociale, părinți, tinerii înșiși, adulți angajați în diferite forme de instruire. În acest sens, secretarul general al partidului subliniază necesitatea — demonstrată de viață, de practica pedagogică și socială, ca educația copiilor „să fie rodul preocupărilor și eforturilor întregii societăți, al acțiunii convergente a celor mai bune forțe ale națiunii" [3]. În acest fel învățămîntul devine **o problemă a întregii societăți**, formarea tinerei generații constituind cea mai pregnantă manifestare a grijii societății pentru viitorul națiunii noastre socialiste.

În concordanță cu caracterul creator al întregii gîndiri social-politice a tovarășului Nicolae Ceaușescu, concepția asupra dezvoltării învățămîntului subliniază faptul că, în condițiile evoluției atît de rapide a vieții sociale, în special a profesiunilor, școala trebuie să facă față unor sarcini noi și deosebit de complexe întrucît ea este chemată să pregătească tinerii pentru o viață ce se va desfășura în condiții încă necunoscute și tot mai complexe. În același timp, pentru a răspunde adecvat cerințelor vieții sociale, în fiecare etapă de dezvoltare a societății noastre, învățămîntul trebuie să fie un organism dinamic, în continuă înnoire, capabil de adaptare la mutațiile ce se produc în viața socială. În consens cu această idee, trăsătura fundamentală a învățămîntului românesc o constituie **racordarea lui la cerințele prezente și la sarcinile de perspectivă** ale societății noastre, **legătura lui organică cu celelalte ramuri de activitate economico-socială.**

În ansamblul activității de orientare permanentă a programelor de dezvoltare a învățămîntului, realizată de secretarul general al partidului, două concepte conturează direcțiile fundamentale ale întregii evoluții a învățămîntului nostru, care se reflectă în toate laturile sale (structură, conținut, organizare, metodologie didactică etc.). Unul din acestea este enunțat în teza **Școala — principal factor de pregătire a forței de muncă**, ceea ce presupune considerarea școlii ca instituție socială menită să formeze specialiștii necesari dezvoltării economiei naționale. În legătură cu acestea, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază faptul că în condițiile progresului tehnico-științific și al mobilității vieții sociale, formarea tinerilor pentru integrarea lor socio-profesională implică, înainte de orice, un grad înalt de instruire. Dar, conceptul este mult mai bogat în semnificații. În perspectiva ideii pe care o exprimă, funcția școlii nu se limitează la pregătirea generațiilor pentru o anumită activitate socială utilă, în producția bunurilor materiale sau spirituale, ci are în vedere formarea unui om nou, înaintat, caracterizat prin bogăția cunoștințelor științifice și culturale, prin concepția științifică despre lume după care se conduce, prin competența sa profesională dar și printr-o atitudine înaintată față de muncă, prin participarea la viața socială.

Înțelegerea învățămîntului ca mijloc de pregătire a specialiștilor necesari tuturor domeniilor de activitate imprimă **un ritm accentuat de dezvoltare a învățămîntului** în ansamblu și **o strînsă legătură a acestuia cu viața, cu activitatea practică.**

Întreaga evoluție a învățămîntului românesc în ultimele două decenii reprezintă o confirmare strălucită a acestei teze. Ca rezultat al caracterului lor programatic, ele au condus, în fiecare etapă a construcției socialiste, la adoptarea unor programe de acțiune pentru dezvoltarea și perfecționarea școlii de toate gradele.

Această evoluție își găsește expresia în asigurarea unui nivel ridicat de pregătire a tuturor tinerilor, prin extinderea treptată a perioadei de instruire care cuprinde întregul efectiv al fiecărei generații, de la 7 la 8 ani și apoi la 10 ani. Și dacă la aceasta adăugăm faptul că jumătate din absolvenții învățămîntului obligatoriu de 10 ani fac studii liceale complete, iar alții își desăvîrșesc formarea profesională în învățămîntul profesional, avem imaginea nivelului la care se realizează formarea tinerilor pentru activitatea socio-profesională, a contribuției școlii la apropierea dintre munca fizică și intelectuală, la accelerarea procesului de omogenizare a societății noastre.

În același timp, orientarea școlii în perspectiva conceptului amintit se exprimă în principiul **integrării învățămîntului** cu **cercetarea** și **producția**, al educării prin muncă și pentru muncă a tinerilor pe toate treptele de învățămînt. Orientarea dominantă, care exprimă și un principiu fundamental al școlii noastre este legătura strînsă a acesteia cu viața. În concepția președintelui Nicolae Ceaușescu, educarea prin muncă și pentru muncă a tinerei generații „a devenit o politică de stat, constituind o preocupare de prim ordin a întregii societăți"[4] și reprezintă elementul esențial, obiectivul comun și central al școlii de toate gradele și de toate tipurile. În acest sens, învățămîntul românesc, prin întregul său conținut, proiectat într-o concepție unitară, începînd de la educația preșcolară și pînă la școala superioară, este chemat ca, în funcție de obiectivele fiecărei trepte de școlaritate și de particularitățile de vîrstă ale tinerilor, să asigure pregătirea științifică, tehnică și culturală a acestora, formarea lor în vederea integrării în activitatea social-economică și politică a țării, „astfel încît să-și poată aduce o contribuție activă, împreună cu întregul popor, la înflorirea multilaterală a patriei noastre". Putem afirma cu deplin temei că pregătirea tinerilor pentru viață, pentru muncă constituie adevărata vocație a școlii noastre de toate gradele.

Promovînd cu consecvență principiul politehnizării și al policalificării, activitatea de educație prin și pentru muncă, departe de a fi privită ca o pregătire practică îngustă, este concepută ca formare în profiluri largi, bazată pe o temeinică și cît mai cuprinzătoare instruire științifică, fără de care nici un specialist nu își poate îndeplini în mod corespunzător sarcinile, indiferent de activitatea pe care o desfășoară. Constituirea nucleului disciplinelor fundamentale, completat cu disciplinele de cultură generală și social-politice, ca bază teoretică, științifică a pregătirii tuturor copiilor și tinerilor, oricare ar fi direcția de formare aleasă, constituie, în această privință, o experiență originală.

Alături de un conținut modern, orientarea dată cu insistență și voită repetare de către tovarășul Nicolae Ceaușescu în **planul metodologiei didactice** vizează promovarea metodelor moderne, active, eficiente, activitatea practică și de producție, cu ajutorul cărora să se asigure succesul tuturor elevilor. Totodată, în locul unei atitudini caracterizate prin considerarea eșecului ca un fenomen inevitabil în activitatea didactică, este promovată o nouă concepție potrivit căreia școala este datoare și are posibilitatea „să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare"[5].

Un alt concept avînd aceeași putere de sintetizare a funcțiilor sociale ale școlii noastre, definește școala **factor de cultură și civilizație.** Sub acest aspect, legătura strînsă dintre învățămînt și viață, pe care tovarășul Nicolae Ceaușescu a promovat-o consecvent în orientarea învățămîntului nostru, se prezintă ca proces de dezvoltare multilaterală a personalității umane, de formare a omului nu numai ca producător de valori materiale și spirituale, ci și ca cetățean, participant la organizarea și conducerea producției, îndeplinind multiple roluri sociale — de producător, proprietar al avuției sociale, beneficiar al producției sociale —, ca militant activ pentru traducerea în viață a programului de făurire a noii societăți. Așadar, pregătirea tînărului pentru viață, pentru rolul de cetățean adult al societății noastre implică o formare cu dublă perspectivă: pentru îndeplinirea unei funcții profesionale și pentru integrarea lui socială, pentru adaptarea la valorile societății noastre socialiste. Găsim în această teză fundamentarea științifică a locului și rolului ce revine disciplinelor și activităților menite să asigure, paralel cu pregătirea științifică, tehnică și practică, formarea tinerilor în spiritul concepției materialist-dialectice despre univers, al umanismului socialist, al dragostei și devotamentului nemărginit față de patrie, partid și popor, față de idealurile de pace și progres social.

Una din trăsăturile cele mai importante ale sistemului nostru de educație, corelat cu cerințele modelării personalității umane în concordanță cu nevoile de azi și de mîine ale societății noastre, o constituie conceperea acțiunii de formare a omului **ca proces continuu, ca educație permanentă,** depășind perioadele de vîrstă obișnuite ale școlarității. Activitatea de pregătire pentru profesie și pentru activitatea socială în general nu mai poate fi circumscrisă la grupa de vîrstă dintre 6 și aproximativ 20 de ani. Ea începe încă din faza vîrstei preșcolarității și se prelungește pe tot parcursul vieții active.

Conceput din perspectiva principiilor educației permanente, instituționalizată încă de la începutul deceniului trecut prin Legea pentru perfecționarea pregătirii profesionale a personalului muncitor din unitățile socialiste, precum și prin Legea educației și învățămîntului, întregul sistem de educație este organizat într-o **structură unitară** cuprinzînd, pe lîngă treptele și tipurile de școli pentru copii și tineri, forme de instruire a adulților: cursuri de calificare, învățămînt agrotehnic de masă,

Florile țării oferă flori conducătorului iubit și tovarășei sale de viață

activități de perfecționare a pregătirii muncitorilor, tehnicienilor și a altor categorii de personal muncitor, cursuri postuniversitare, doctoratul. Totodată, ca expresie a traducerii în viață a concepției președintelui Nicolae Ceaușescu cu privire la îmbinarea învățăturii cu munca productivă, potrivit principiului „muncește și învață", cunosc o extindere continuă formele de instruire a tinerilor și adulților care își desăvîrșesc pregătirea în învățămîntul liceal și superior, paralel cu activitatea în producție.

Ca și activitatea de instruire și educare a copiilor și tinerilor, întregul complex al mijloacelor de instruire a adulților este îndreptat, potrivit orientărilor secretarului general al partidului, către îndeplinirea sarcinilor ce decurg din dezvoltarea economico-socială a țării și obținerea unei noi calități în toate domeniile de activitate. Subliniind faptul că reciclarea și în general acțiunea de perfecționare a pregătirii profesionale nu este ceva abstract, tovarășul Nicolae Ceaușescu arată că „dezvoltarea economico-socială este condiționată în mod nemijlocit de ridicarea cunoștințelor profesionale și tehnice, a nivelului de cunoștințe generale ale muncitorilor și țăranilor, al tuturor celor ce sînt chemați să asigure dezvoltarea materială și spirituală a țării" [6].

Orientînd permanent programele de dezvoltare economico-socială a țării, de democratizare *profundă a vieții sociale și de perfecționare continuă a activității de conducere*, un obiectiv de seamă al politicii educaționale promovate de partidul nostru și de secretarul său general îl constituie întărirea **caracterului profund democratic** al învățămîntului nostru.

Privit din acest punct de vedere, sistemul nostru de educație realizează **instruirea de bază unitară a tuturor** copiilor și tinerilor români, maghiari, germani și de alte naționalități în învățămîntul primar și gimnazial, oferind sub acest aspect o experiență de certă valoare socio-pedagogică. De asemenea, stabilirea unor planuri de învățămînt și programe pentru disciplinele fundamentale în învățămîntul liceal, la care se adaugă pregătirea tehnică și practică pe diferite profile, asigură tinerilor o formare unitară și diversificată în același timp, dar la un nivel științific și de valoare socială egală.

Deosebit de semnificative pentru a ilustra grija acordată pentru dezvoltarea și afirmarea capacităților creatoare ale tinerilor, pentru valorificarea energiilor umane în folosul societății, sînt posibilitățile oferite tuturor tinerilor de a alege formele de învățămînt, profilele de pregătire și deci *viitoarea profesiune în funcție de cerințele societății, de interesele și aptitudinile lor.*

Ideea unei educații de nivel ridicat pentru toți componenții fiecărei generații, dincolo de aspectele cantitative, relevă și note calitative care pun în evidență posibilitățile tuturor copiilor și tinerilor de a se dezvolta și formă în funcție de aspirațiile și capacitățile lor, în consens și cu nevoile societății.

În strînsă legătură cu aceasta se află **caracterul deschis** al întregului învățămînt, exprimat în **egalitatea deplină de acces** în învățămîntul de toate gradele a tuturor copiilor și tinerilor, fără deosebire de naționalitate, de starea socială, sex sau religie și fără orice altă îngrădire ce ar constitui discriminare. Totodată, în conformitate cu politica națională a partidului nostru, naționalităților conlocuitoare *li se asigură condiții egale de a se pregăti în orice formă de învățămînt*, potrivit dorințelor tinerilor și nevoilor vieții sociale, aceștia putînd învăța și în limba lor maternă. În acest consens, structura sistemului și conținutul educației pe diferite trepte de învățămînt adîncesc proce-

sul de egalizare a şanselor de instruire, făcînd ca şcoala să fie nu numai „deschisă" ci şi „accesibilă" tuturor, învăţămîntul devenind în acest mod un mijloc important de omogenizare a naţiunii noastre.

Conducerea activităţii de instrucţie şi educaţie la toate nivelele de organizare, de la conducerea sistemului în ansamblu pînă la fiecare unitate de învăţămînt, cunoaşte de asemenea — în perspectiva concepţiei tovarăşului Nicolae Ceauşescu cu privire la participarea maselor largi de oameni ai muncii la conducerea vieţii sociale — o accentuare a caracterului său democratic. Astfel, în consens cu măsurile adoptate în direcţia instituţionalizării unor organisme centrale de conducere colectivă a diferite sectoare de activitate, sînt instituite Congresul educaţiei şi învăţămîntului, Consiliul Superior al Educaţiei şi Învăţămîntului, consilii judeţene ale educaţiei şi învăţămîntului şi alte organisme, iar conducerea fiecărei unităţi de învăţămînt se realizează pe baza principiului muncii şi conducerii colective, cu participarea largă a personalului didactic, a elevilor şi studenţilor, a reprezentanţilor oamenilor muncii şi ai organizaţiilor de copii şi tineret, precum şi ai comitetelor cetăţeneşti de părinţi.

Imaginea amplei acţiuni de formare şi dezvoltare a personalităţii omului în societatea noastră nu ar fi cuprinzătoare dacă s-ar circumscrie numai la activitatea realizată de şcoală. Deşi, pentru formarea şi dezvoltarea tinerilor, şcoala concentrează cele mai multe influenţe, totuşi aceluiaşi ţel îi slujesc multe alte mijloace create de societatea noastră. Numeroasele şi variatele activităţi extraşcolare, acţiunile menite să asigure folosirea raţională, utilă şi reconfortantă a timpului liber, activităţile bogate şi cu rol hotărîtor pentru formarea lor politică şi moral-cetăţenească, realizate în cadrul organizaţiilor de copii şi tineret întregesc cadrul socio-educativ al cărui ctitor este secretarul general, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în care creşte şi se formează tînăra generaţie a României socialiste.

Atît prin concepţia care fundamentează ştiinţific şi orientează amplul proces de formare a omului, cît şi prin grija şi activitatea sa neobosită, revoluţionară, secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu aduce o contribuţie de inestimabilă valoare la înflorirea continuă a şcolii româneşti. Cu prilejul omagierii a 50 de ani de activitate revoluţionară şi aniversării zilei sale de naştere, slujitorii şcolii, laolaltă cu întregul nostru popor, îşi exprimă sentimentul de profundă gratitudine şi de stimă preşedintelui Nicolae Ceauşescu, ctitor al şcolii moderne în România socialistă.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la mitingul consacrat deschiderii anului de învăţămînt universitar — 1 oct. 1971*, Bucureşti, Editura politică, 1971, p. 5—6.
2. * * * — *Programul P.C.R. de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism*, Bucureşti, Editura politică, 1975, p. 93.
3. Nicolae Ceausescu, *Cuvînt la Consfătuirea de constituire a Consiliului Naţional al Organizaţiei Pionierilor — 11 nov. 1966. România pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialiste*, vol. 2, Bucureşti, Editura politică, 1968, p. 86.
4. Nicolae Ceausescu, *Mesaj adresat participanţilor la Seminarul internaţional „Educarea copiilor prin muncă şi pentru muncă, în spiritul patriotismului, al prieteniei şi colaborării între popoare"*., Bucureşti, 17 ianuarie 1977, România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate, vol. 14, Bucureşti, Editura politică, 1977, p. 10.
5. Nicolae Ceausescu, *Cuvîntare cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului*. Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate vol. 8, Bucureşti, Editura politică, 1973, p. 632—633.
6. Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate* vol. 9, Bucureşti, Editura politică, 1973, p. 195.

Integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia şi reflectarea ei în şcoala românească

Academician RADU P. VOINEA

POLITICA PARTIDULUI ŞI STATULUI NOSTRU în domeniul învăţămîntului, politică iniţiată de secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, porneşte de la realitatea că şcoala constituie principalul factor de educaţie şi că dezvoltarea economico-socială este condiţionată în mod nemijlocit de ridicarea nivelului de cunoştinţe generale, profesionale şi tehnice ale tuturor oamenilor muncii. De aceea partidul şi statul nostru au pus întotdeauna un mare accent pe dezvoltarea şi perfecţionarea continuă a învăţămîntului, pe legarea sa de viaţă, de producţie, pe creşterea rolului său instructiv-educativ.

Un principiu de bază al politicii partidului și statului nostru este că **învățămîntul trebuie să pregătească tineretul pentru muncă și pentru viață.** „Aceasta este — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — *sarcina fundamentală a unui învățămînt cu adevărat serios, capabil să pregătească poporul pentru construcția societății socialiste și comuniste*"[1].

Plecînd de la acest principiu, organizarea învățămîntului din țara noastră a fost concepută într-o structură elastică, astfel încît, la terminarea fiecărei etape tineretul să capete asemenea cunoștințe care să-i dea posibilitatea ca, în cazul în care nu își continuă studiile, să se poată integra într-o activitate practică utilă societății.

Un alt principiu al politicii partidului și statului nostru este acela al asigurării **accesibilității în învățămîntul de toate gradele.** Potrivit acestui principiu s-au creat condiții ca tineretul provenit din rîndurile clasei muncitoare și țărănimii — ca dealtfel întregul tineret al țării noastre — să aibă asigurate toate posibilitățile pentru a urma fără grijă cursurile oricărei instituții de învățămînt. Pe lîngă gratuitatea învățămîntului vom menționa crearea de cămine și cantine, alocarea de burse, toate acestea constituind premise pentru traducerea în fapt a acestei gratuități, asigurînd posibilități egale de studiu tuturor cetățenilor patriei — români, maghiari, germani și de alte naționalități, prin înființarea de școli generale, de licee și cursuri de învățămînt superior.

La baza politicii partidului în domeniul învățămîntului din țara noastră stă concepția revoluționară a **integrării învățămîntului cu cercetarea și producția,** concepție elaborată din inițiativa secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Potrivit acestei concepții învățămîntul, cercetarea și producția constituie un proces unitar. În viziunea secretarului general al partidului între aceste componente trebuie să existe o unitate organică. „Aceasta presupune — sublinia secretarul general al partidului — că fiecare institut, fiecare facultate să devină un puternic centru de învățămînt, și, totodată, un laborator de cercetare și o uzină de producție"[2]. Unitatea indestructibilă dintre învățămînt, cercetare și producție reprezintă baza trainică pentru formarea specialiștilor. Studiind, muncind, cercetînd, tineretul își afirmă plenar capacitățile creatoare. „Realizarea acestei integrări — arată de asemenea tovarășul Nicolae Ceaușescu — presupune schimbarea generală a concepției în învățămînt, realizarea prezenței nemijlocite a specialiștilor din producție în învățămînt și totodată a cadrelor din învățămînt în producție. Laboratorul de cercetare din învățămînt trebuie să fie și laboratorul de cercetare al fabricii. Acolo să se elaboreze tehnologia ce urmează a fi introdusă în fabrică. Nu trebuie să avem un laborator al fabricii, un laborator al institutului de cercetare și unul al facultății sau al catedrei[3].

O serie de măsuri organizatorice au fost luate pentru a permite o conlucrare mai strînsă între învățămînt, institutele de cercetare și unitățile industriale de producție, creîndu-se și cadrul legal necesar. Printre măsuri menționăm realizarea dublei subordonări, în sensul că o anumită facultate, sau, în unele situații, o anumită secție de specializare este subordonată în același timp și Ministerului Educației și Învățămîntului, și unui minister economic (de exemplu, Facultatea de mecanică — Ministerului Industriei Construcțiilor de Mașini, Facultatea de energetică — Ministerului Energiei Electrice, Facultatea de tehnologie chimică — Ministerului Industriei Chimice etc...).

Considerarea triadei învățămînt-cercetare-producție ca un tot, ca o unitate organică a avut, cum era și firesc, unele implicații asupra fiecăreia dintre componentele ei. Ținînd seama de numărul mare de instalații moderne, de tehnicitatea și de complexitatea lor, apare necesar ca unele activități didactice, îndeosebi lucrări practice și de laborator, dar și unele cursuri, să fie organizate în întreprinderi, la fața locului, spre a se putea explica mai bine studenților modul de funcționare a noilor instalații și complexe industriale. Este, de asemenea, necesar să fie aduse o serie de îmbunătățiri formelor și metodelor de predare, să se evite supraîncărcarea eliminîndu-se din cursuri elementele inițiale, depășite, repetările fără discernămînt.

În condițiile revoluției tehnico-științifice, contemporane, cînd ritmul de înnoire al cunoștințelor în toate domeniile de activitate este foarte accelerat, se impune ca învățămîntul să fie în permanență la curent cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii contemporane. În același timp, învățămîntul are obligația să asigure împrospătarea continuă a cunoștințelor oamenilor muncii din toate domeniile de activitate, pentru ca aceștia să poată mînui tehnica modernă cu care sînt dotate industria și agricultura din țara noastră. „Fără îndoială — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — formarea cadrelor este o problemă complexă, multilaterală; ea începe astăzi de la vîrsta de 6 ani a copilului și se termină ca să zic așa, la 60 de ani, vîrsta de pensie, dar, în fond, ea nu se termină în tot timpul vieții. Noi concepem problema pregătirii și perfecționării cadrelor, a constructorilor socialismului, nu ca ceva limitat la o anumită perioadă, ci ca un proces continuu"[4]. Pentru ca specialistul de mîine, pe care-l formăm azi, să aibă posibilitatea să se orienteze ușor în ritmul vertiginos de dezvoltare a științei și tehnicii este necesar ca învățămîntul să-i asigure o pregătire într-un **profil larg,** astfel încît acesta să poată lucra în orice sector al ramurei industriale respective. În acest sens, în ultimii ani au fost aduse substanțiale îmbunătățiri în nomenclatorul specializărilor din învățămîntul superior și în nomenclatorul profesiunilor din învățămîntul profesional, realizîndu-se o mai mare concentrare a acestora, deoarece se ajunsese la o diversificare exagerată, din care cauză — așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu referindu-se la un meseriaș — „îl punem în situația de a nu putea executa decît o singură operație, de a deveni un simplu instrument al procesului de producție și nu factorul care să determine procesul de producție"[5]. În același timp însă este necesar ca noile promoții de specialiști să se integreze cît mai rapid și cît mai eficient în producție, astfel încît să aducă o contribuție mai mare, cît mai grabnică

și folositoare la dezvoltarea României, la bunăstarea întregului nostru popor. Toate acestea presupun ca învățământul să fie mai strîns legat de viață, de problemele actuale și de perspectivă ale societății, de cerințele multiple, tot mai variate, pe care le ridică construcția socialistă.

În ceea ce privește **cercetarea științifică** a apărut necesitatea dezvoltării interesului studenților pentru o largă și competentă informare științifică pentru o gîndire creatoare, pentru participarea lor, paralel cu procesul de învățămînt, la cercurile științifice, la munca de cercetare. Informarea științifică, nu este posibilă astăzi fără cunoașterea unor limbi de circulație internațională. „Avem obligația — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu de a asigura tineretului nostru posibilitatea de a învăța în școli limbi străine... Trebuie să spunem că accesul la cuceririle științei și tehnicii contemporane nu este posibil fără stăpînirea măcar a două limbi de circulație mondială..."

Orientarea întregii activități de cercetare să vizeze soluționarea unor probleme importante ale economiei noastre naționale. În acest scop s-au constituit grupe de cercetare-proiectare alcătuite din ingineri și specialiști din marile uzine, din ingineri din ministere sau din institute de cercetare la care să participe, de asemenea, cadre didactice și studenți din învățămîntul tehnic superior. Trebuie să remarcăm aici că asemenea grupe de cercetare-proiectare s-au dovedit deosebit de eficiente în soluționarea unor probleme de mare importanță. Dintre acestea aș cita ca exemple: „Strungul carusel cu platforma de 16 m diametru" și „Linia automată de turnare" la care au participat numeroase cadre didactice din Institutul politehnic București, alături de ingineri și alți specialiști din întreprinderi și institute de cercetare și proiectare.

În ceea ce privește **activitatea practică** a studenților s-au organizat ateliere în cadrul facultăților și institutelor și s-a reușit în cele mai multe cazuri, ca, realmente, studentul să poată efectua operații concrete din procesul de producție, să nu fie doar un simplu spectator, ca odinioară. Cu prilejul marii adunări populare din municipiul Iași, la 15 septembrie 1977, tovarășul Nicolae Ceaușescu preciza: „Trebuie să obținem o participare directă în producția din întreprinderi a elevilor și studenților. Aceștia trebuie să ia parte efectivă, în mod organizat la activitatea de producție, înscriindu-se în procesul de producție ca toți muncitorii".

Concepția privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, orientarea în general a învățămîntului din țara noastră, a permis ca în ultimii ani să se obțină rezultate remarcabile, care au fost evidențiate de secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea rostită la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982—1983: „Am vizitat astăzi Institutul agronomic și Institutul politehnic. Am constatat cu multă satisfacție, în aceste mari centre de învățămînt agricol și tehnic — ceea ce, dealtfel, se poate constata în toate celelalte institute și universități din București și din întreaga țară — nivelul înalt al dotării, al pregătirii cadrelor, legarea mai strînsă a învățămîntului cu cercetarea și producția. Într-adevăr, putem spune că astăzi învățămîntul nostru acționează cu toată hotărîrea și cu înaltă responsabilitate pentru a-și îndeplini îndatoririle de onoare față de patrie, față de popor, față de partid, pentru a asigura o strînsă legătură cu cercetarea, cu producția.

...Ceea ce există astăzi în toate unitățile de învățămînt ne dă temeiul să afirmăm că în anul 1982—1983 învățămîntul va parcurge o etapă nouă, se va ridica la un nivel și mai înalt în ce privește pregătirea tinerei generații și creșterea aportului său la dezvoltarea generală a patriei noastre socialiste."

Aceste frumoase rezultate dovedesc cu prisosință justețea politicii partidului și statului nostru în domeniul învățămîntului, caracterul științific al concepției revoluționare a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, inițiată de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Evident aceste bune rezultate ne obligă pe noi, cei ce lucrăm în învățămînt, cadre didactice, elevi și studenți să depunem noi eforturi pentru a ridica și mai mult calitatea procesului instructiv-educativ, pentru a putea da patriei specialiști bine pregătiți profesional și cu un înalt nivel politic și ideologic, capabili să înfăptuiască cu abnegație sarcinile tot mai importante ce le vor reveni în edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate și a comunismului în patria noastră.

*

Cînd întregul popor omagiază 50 de ani de activitate revoluționară și aniversează ziua de naștere, a celui mai iubit fiu al poporului, tovarășul Nicolae Ceaușescu ne exprimăm cele mai alese sentimente de stimă și prietenie, întreaga noastră gratitudine pentru strălucirea și clarviziunea cu care acționează conducătorul nostru pentru fundamentarea și înfăptuirea politicii școlare de modernizare a învățămîntului românesc.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, Plenara C.C. al P.C.R.*, din 18—19 iunie 1973.
2. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea la conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior* — 13 septembrie, 1974.
3. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la festivitățile organizate la Cluj-Napoca cu prilejul deschiderii noului an universitar* — 2 octombrie 1972.
4. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la adunarea festivă cu prilejul inaugurării noului an universitar* — 1 octombrie 1970.
5. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința extraordinară a organizației de partid a municipiului București* — 24 iunie 1972.

Concepția umanistă a tovarășului Nicolae Ceaușescu despre om și personalitatea umană

AL. TĂNASE

ÎN CONCEPȚIA TEORETICĂ ȘI ÎN ACTIVITATEA PRACTICĂ **problema omului și a fericirii sale, problema personalității umane, ocupă un loc central.** Este, am putea spune, acea idee-forță care-i înflăcărează gîndurile și-i luminează pașii în activitatea sa neobosită la cîrma partidului și a statului. În toate cuvîntările sale, în toate actele sale novatoare din cîmpul acțiunii și conducerii vieții economice, social-politice și culturale, concepția umanistă reprezintă o dimensiune fundamentală ce se hrănește din frămîntarea și truda neostenită a unui spirit însetat de adevăr și dreptate pentru semenii săi, pentru cei mulți. **Este un mod exemplar de a gîndi și trăi problemele omului contemporan al societății noastre, de a acționa consecvent pentru rezolvarea lor, de a face din umanism un adevărat stil de viață și gîndire, un principiu de acțiune.** „Nu trebuie să uităm nici un moment că mai presus de orice se află omul: dezvoltarea lui multilaterală trebuie să stea în centrul tuturor preocupărilor partidului nostru; trebuie să fie țelul suprem al societății noastre socialiste.... ne preocupăm intens de creșterea bogăției materiale dar nu trebuie să uităm că cea mai mare bogăție o reprezintă omul; el este făuritorul tuturor bunurilor materiale și spirituale, de el depinde înaintarea cu succes a patriei noastre pe calea societății comuniste".

Într-o societate ca a noastră, caracterizată printr-un umanism integral și intrinsec, legea supremă a întregii activități sociale este binele omului, dezvoltarea multilaterală a personalității sale. Finalitatea ultimă a culturii și civilizației socialiste este **omul-personalitate. Cultura și învățămîntul, activitatea cultural-educativă joacă un rol esențial în formarea omului nou,** „constructor al celei mai drepte orînduiri din lume". Așa cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu, „o nouă calitate în toate domeniile presupune un om nou, cu un orizont larg și o temeinică calificare și pregătire profesională și politică, în stare să sesizeze la timp ceea ce nu mai corespunde realităților și trebuie înlăturat, ceea ce este nou și trebuie stimulat și promovat cu mult curaj, în toate domeniile de activitate..." Este omul-personalitate, stăpîn pe destinele sale, care-și făurește viitorul în mod liber. „Tipul uman pe care vrem să-l făurim în societatea noastră, spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu, trebuie să se caracterizeze prin pasiune pentru munca creatoare, printr-un înalt spirit de răspundere față de interesele generale ale colectivității, printr-o ținută morală aleasă, printr-o elevată viață spirituală".

Concepția umanistă a secretarului general al partidului se manifestă în diferite ipostaze, după cum omul este corelat cu **societatea** în ansamblul său, cu **politica** economică, socială sau culturală — care este instrumentul cel mai eficient pentru făurirea noii societăți sau în corelație cu cultura apreciată ca un **cîmp axiologic** al activității creatoare și al autorealizării umane. **În raport cu societatea, omul apare ca țel suprem al eforturilor îndreptate spre asigurarea unei înalte civilizații materiale, precum și a unei bogate vieți spirituale. Personalitatea se constituie ca unitate a socialului și individualului ce se realizează prin intermediul creației; creația asigură circuitul valoric reciproc formativ de la social la individual și de la individual la social.** Socialul nu este doar un cadru exterior, un mediu de existență a personalității, ci o dimensiune a acesteia, o componentă asimilată și integrată în structura personalității. Cu alte cuvinte, **personalitatea umană este o realitate complexă determinată de factori antropologici, sociali și culturali.** Umanismul revoluționar concepe afirmarea și dezvoltarea plenară a personalității umane nu izolat, ci în cadrul ansamblului societății, manevrînd principiul rațional și generos potrivit căruia fericirea personală nu se poate realiza încălcînd dreptul la fericire al altora, ci numai în cadrul înfăptuirii fericirii generale a colectivității, a poporului, a umanității. Aceasta este forma superioară, cea mai avansată a gîndirii umaniste, expresia realistă, nu utopică, a înfăptuirii idealului de dreptate și egalitate pe pămînt.

Societatea este creație obiectivă și generalizată a omului, iar **omul însuși este creație a societății, produsul unei culturi;** personalitatea nu este decît cultură interiorizată și în același timp capacitate de creare a culturii, disponibilitate axiologică, ceea ce determină valoarea omului și capacitatea lui de acțiune. Ideea de personalitate nu poate ignora elementele biogene, zestrea biologică transmisă ereditar și nici elementele psihogene — memoria, voința, imaginația, sentimentele, inteligența, temperamentul etc., care sînt tot atîtea resorturi de comportament (nivelul psihologic de organizare a personalității), dar ea este mai ales o realitate sociologică și culturologică. Rolul so-

cial, idealul cultural și acțiunea sînt trăsăturile caracteristice ale personalității. Realizarea rolului social depinde de un întreg complex de factori și valori, de structura și organizarea internă a grupului social sau a comunității umane în care acționează individul, de organizarea internă a personalității, de energetica sa psihospirituală, ca și de gradul de convergență între scopul personal și idealul colectiv, de gradul de identitate a intereselor și valorilor proprii cu interesele și valorile grupului social, iar pe un plan mai larg ale societății în întregul ei.

Idealul cultural este un alt factor esențial ce acționează în sensul integrării personalității, a adaptării comportamentului său la anumite modele adoptate și sancționate de societate. Idealul cultural poate constitui un antidot împotriva situațiilor conflictuale, a tendințelor centrifuge, a singularizării și egoismului. Socializarea și idealul cultural sînt cei mai eficienți factori în dezvoltarea și îmbogățirea aptitudinilor, în valorizarea talentelor, în organizarea și justa orientare a vocațiilor și disponibilităților creatoare ale individului. **La nivelul personalității, cultura se manifestă prin modele de comportare și metode de acțiune, ca sistem de norme și ca libertate.** Prin dimensiunea sa normativă, cultura acționează în sensul subordonării și integrării persoanei față de societate, prin dimensiunea sa de originalitate și libertate cultura acționează în sensul diferențierii persoanei. Acțiunea este factorul de sinteză prin care rolul social și idealul cultural devin efective, generatoare de transformări în sistemul personalității. Voința ca resort psihic al personalității se traduce prin acțiune producătoare de efecte atît în cîmpul social obiectiv, cît și în universul intern al personalității.

Ideea de personalitate nu poate fi determinată numai printr-un cumul de potențialități, printr-un set de valori potențiale, ci și prin capacitate de acțiune. Exercitarea rolului social înseamnă acțiune, realizarea idealului cultural se face prin acțiune. O personalitate închisă în sine, ruptă de societate, care nu contribuie cu nimic la propășirea societății este un nonsens. Dealtminteri, una din formele cele mai pregnante de manifestare a personalității omului sub raport gnoseologic și axiologic este creația de valori ca formă superioară de acțiune culturală, deoarece dezvăluie maximum de autonomie posibilă a omului ca subiect al libertății, ca subiect cultural. Creația culturală este prin definiție un act liber, deoarece implică întotdeauna nu numai stăpînire asupra unei zone a realului natural sau uman, dar și o disciplinare a facultăților subiective, o deschidere a spiritului asupra lumii, mărturie a puterilor sale asupra materiei. Creația este un act de ordonare, de structurare, iar structura ne apare ca un cadru, ca o premisă a libertății, dar și ca un rezultat al activității libere structurante a omului. Trinitatea dialectică a personalității este alcătuită din: socialitatea, individualitatea și creația ca sinteză a primelor două momente.

La nivelul grupurilor sociale, a colectivităților umane, cultura cuprinde procedee și norme sociale, moduri de acțiune și gîndire, disponibilități și obișnuințe, ansambluri de obiceiuri, tradiții, simboluri care reglementează comportamentul social, proiecte de viață, create istoric, explicite sau implicite.

La nivelul personalității, cultura este alcătuită din moduri de comportare, gînduri, noțiuni, resorturi sufletești de trăire a valorilor și de elaborare a răspunsurilor la impulsurile externe. În raport cu personalitatea, cultura acționează într-un dublu sens: **a)** ca proces de socializare a personalității, de integrare în societate, ca participare la viața socială și conformare la normele existente — prin dimensiunea sa normativă; **b)** ca proces de personalizare a societății, de diferențiere a persoanelor, în sensul densificării mediului axiologic al existenței umane, al sporirii patrimoniului de valori, al creșterii coeficientului de creativitate în raport cu comportamentele standardizate — prin dimensiunea sa de originalitate și libertate. **Idealul cultural al personalității presupune atît elaborarea unor modele culturale de comportament ca factor unificator al grupului social sau al comunității, cît și inserția valorilor în structurile vieții sociale,** interiorizarea unui set de valori în viața sufletească a persoanei. **Socializarea și educarea personalității în lumina idealului cultural socialist nu înseamnă deci uniformizare, standardizare ci, dimpotrivă, diferențiere, dezvoltarea personalităților creatoare, asigurînd fiecăruia condiții prielnice pentru realizarea maximă a talentelor, a vocațiilor creatoare.**

Exigența modernă a specializării în condițiile revoluției științifice-tehnice nu se opune culturii generale, deoarece ea nu se realizează prin profesionalizări rigide și înguste, care generează forme mai mult sau mai puțin grave de înstrăinare și parțializare umană, ci prin profesionalizări elastice, mobile, în concordanță cu însăși mobilitatea cunoașterii și producției moderne. În raport cu această stare de lucruri obiectivă, cu dinamismul civilizației contemporane, structurile rigide ale învățămîntului concepute după modele tradiționale învechite devin un handicap în ceea ce privește pe de o parte satisfacerea optimă a cerințelor sociale, iar pe de altă parte cultivarea și realizarea vocațiilor specifice ale fiecărui individ. Însuși **conceptul de cultură generală e mult mai bogat; e strîns corelat cu cultura profesională,** nu se reduce la cultura literar-artistică, ci include și cultura științifică, nu este simplu ornament sau poleială care să acopere pustiul sufletesc sau neputința practică, ci **o formă de luptă și de viață. Cultura generală trebuie să devină miezul axiologic al culturii profesionale;** ea nu este deci o simplă podoabă exterioară, un fel de lux inutil, **ci o necesitate umană avîndu-și temeiul în revoluția științifică-tehnică, în nevoia de multilateralitate umană pe care o generează această revoluție.**

În perspectiva societății comuniste viitoare se va realiza tendința determinantă a revoluției sociale spre universalitate, aspirația omului spre refacerea pe o treaptă superioară a unității pierdute, spre integritate. În prezent, drumul spre acest ideal universalist al comunismului trece printr-un proces accentuat de mobilitate profesională — **trecerea de la un statut profesional la altul, dispariția unor profesii și apariția altora, ierarhizări și restructurări în cîmpul activității profesionale, ceea ce determină prefaceri și în sistemul de valori, de cerințe și norme de conduită, în sistemul de preferințe și semnificații ale individului.** Este vorba de schimbări care angajează persoana umană pe o scară mai mare de participare și răspundere, nu numai în calitatea sa de forță de muncă. **În perspectiva civilizației viitorului, cultura și educația reclamă necesitatea de a ține seamă (și de a dispune) de o evaluare pe termen lung a nevoilor de resurse umane, pentru a ști cum realizăm folosirea eficientă și integrală a capacităților umane în viitoarele procese de civilizație. Are loc o revoluție spirituală nu numai la nivelul macrostructurilor și a conștiinței colective, ci și la nivelul microstructurilor, a conștiinței individuale.** Remarcabil este faptul că **în epoca noastră** în general, în societatea socialistă în particular, **participarea la cultură depășește radical nivelul consumatorist — este o participare democratică sub raportul extensiunii și creativă sub cel al intensiunii. Or, un obiectiv major al educației atît la nivel profesional cît și în cultivarea vocațiilor de universalizare, de proiectare în sfera culturii generale, este tocmai sporirea coeficientului de creativitate.** Mai puțin ca oricînd omul este un receptacul pasiv de informații culturale, **acțiunea de educație trebuie să plece de la premisa că fiecare individ este un creator potențial, să-l ajute să-și descopere și să-și dezvolte disponibilitățile de participare creatoare la actul de cultură.**

Un concept fundamental în gîndirea umanistă a președintelui Nicolae Ceaușescu este acela de personalitate umană multilateral dezvoltată — un corelat necesar și un aspect esențial al societății socialiste multilateral dezvoltate, al civilizației socialiste.

O latură de însemnătate decisivă, mai ales în etapa actuală, a procesului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, **o constituie dezvoltarea conștiinței și a personalității oamenilor, în lupta împotriva vechilor mentalități retrograde, a egoismului, individualismului, manifestărilor șovine sau a tendințelor de parazitism și parvenitism care sînt incompatibile cu progresul civilizației în general, al civilizației socialiste îndeosebi.** Principiul multilateralității la nivel uman, angajînd conștiința și personalitatea omului — iată miezul problemei, deoarece este vorba nu numai de o dimensiune a societății socialiste multilateral dezvoltate, dar și de o pîrghie subiectivă decisivă a realizării ei, de un stil de muncă și viață care călăuzește politica și acțiunea practică, conferă semnificație umanistă tuturor actelor civilizatorii. Dealtminteri, acest concept implică o calitate superioară a vieții și a muncii, dar aceasta nu se referă doar la nivelul tehnic al producției și produselor, la afirmarea revoluției tehnico-științifice, a cunoașterii în toate sectoarele de activitate, dar și la **calitatea oamenilor,** începînd cu **gradul de calificare și orizontul de cunoștințe,** pînă la **modelarea sufletească** a acestora prin artă și literatură, conștiința morală a noilor responsabilități și înțelegerea filosofică, materialist-dialectică, a esenței epocii și societății pe care o construim, a destinului istoric, a căilor și mecanismelor dezvoltării viitoare.

O problemă esențială o constituie în acest sens noua dialectică a raporturilor dintre forțele de producție și conștiință, care polarizează în prezent întreaga dialectică socială a dimensiunii materiale și a celei spirituale a societății; simbolic spus este vorba de „calitatea oțelului și a laminatelor", dar „și de calitatea vieții, de calitatea omului, de ridicarea continuă a calificării sale profesionale, precum și a pregătirii politice, a dezvoltării conștiinței socialiste". Nivelul gîndirii și conștiinței oamenilor sînt determinate de progresul general al societății, dar în condițiile unei „civilizații spirituale superioare", ca aceea pe care o construim, nu pot fi justificate lipsurile, manifestările nocive, abaterile pentru o așa-zisă fatalitate a rămînerii în urmă a conștiinței, deoarece, prin muncă și educație, bine făcute și bine îndrumate, conștiința oamenilor poate chiar s-o ia înaintea bazei tehnico-materiale a societății, să lumineze și să înnobileze gîndurile și visurile cele mai temerare. Pentru aceasta trebuie să ținem seama de faptul că cea mai adînc transformatoare, cea mai fascinantă manifestare a principiului multilateralității se manifestă tocmai la nivelul conștiinței, la nivelul umanului, devreme ce omul, omul-muncitor, omul-concret al societății noastre și nu omul-entitate abstractă, medie statistică sau o elită privilegiată este prin excelență eroul civilizator al zilelor noastre, noul Prometeu care cucerește și îmbogățește cu noi valori cetățile științei și ale artei. Cu condiția însă de a face din următoarele cuvinte ale tovarășului Nicolae Ceaușescu o deviză și o normă esențială, mai mult decît atît — un stil în activitatea educativă: **„Fără îndoială... trebuie să avem permanent în vedere faptul că fiecare om are individualitatea și personalitatea sa bine distincte. De aceea, înarmîndu-i pe oameni cu cele mai înaintate cuceriri ale cunoașterii trebuie să dezvoltăm valorile morale și virtuțile umane specifice fiecărui cetățean în strînsă concordanță cu gîndirea filosofică și etica socială revoluționară caracteristice orînduirii noastre noi, socialiste și comuniste. Trebuie să existe deplină claritate: nu ne propunem și nu ne putem propune uniformizarea omului. Aceasta ar fi o absurditate, un nonsens. Noi acționăm pentru formarea unui om de omenie, cu o pregătire multilaterală, a unui comunist de omenie".**

Educarea patriotismului revoluționar – obiectiv fundamental al școlii românești

Conf. univ. TAMARA-MARIA DOBRIN
Lect. univ. PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU

CONȚINUTUL și semnificațiile educației patriotice s-au îmbogățit cu noi dimensiuni — evidențiate cu o deosebită profunzime în documentele Plenarei Comitetului Central din 1—2 iunie 1982, adoptate ca documente ale întregii națiuni de recenta Conferință Națională a partidului. Strălucit program de muncă și luptă al întregului nostru popor, Raportul prezentat de secretarul general la Conferința Națională a partidului din 16—18 dec. 1982, constituie prin caracterul său înnoitor, revoluționar, un inestimabil tezaur pentru abordarea patriotismului.

Meritul istoric revine marelui și înțeleptului nostru făurar de țară nouă, cel mai iubit fiu al poporului și cel ce întruchipează înaltele trăsături și virtuți ale poporului nostru — patriotul înflăcărat, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — de a fi statornicit istoria unică a patriei ca o coordonată a ideologiei și politicii revoluționare a societății noastre socialiste multilateral dezvoltate. Înarmîndu-ne cu acest tezaur teoretic și practic, cu noile înțelesuri revoluționare ale puternicei laturi a educației — educația patriotică, vom asigura calitatea și rolul formativ al școlii în făurirea personalității tinerei generații.

Originalitatea contribuției teoretice și practice a partidului nostru, a secretarului său general — tovarășul Nicolae Ceaușescu — la definirea noului conținut și a noilor caracteristici ale patriotismului revoluționar, ale educației patriotice, constă în relevarea locului esențial al conștiinței istorice naționale în formarea conștiinței patriotice, a înaltelor sentimente ce definesc atitudinea patriotică a fiecărui om al muncii. „Nu se poate vorbi de educația patriotică socialistă fără cunoașterea și cinstirea trecutului, a muncii și luptei înaintașilor noștri. Avem un trecut glorios, care reprezintă cea mai prețioasă moștenire a poporului nostru. Avem datoria să ridicăm pe o treaptă nouă și să îmbogățim cu noi cuceriri materiale și spirituale această prețioasă moștenire, să ridicăm pe noi culmi de civilizație poporul, națiunea noastră socialistă"[1].

Desigur, întreaga istorie a patriei noastre este bogată în fapte pilduitoare pentru educația patriotică a tineretului școlar — acte eroice de slujire a patriei — în dovezi viguroase pentru autenticul patriotism manifestat constant de poporul nostru. De aceea, cunoașterea istoriei naționale, a istoriei multimilenare a poporului român, a luptelor sale pentru afirmarea ființei proprii, pentru libertate națională și socială, pentru independență și unitate constituie fundamentul activității ideologice, de educație patriotică a tineretului, a tuturor oamenilor muncii.

Considerăm de o excepțională valoare ideile prezentate la Plenara C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982 — de tovarășul Nicolae Ceaușescu — cu privire la virtuțile istoriei în sistemul educației patriotice.

Educația patriotică nu-și poate împlini multiplele ei virtuți dacă nu are în vedere cadrul esențial al realizării ei: cunoașterea adevărurilor fundamentale ale istoriei neamului. În acest sens se relevă că: „Putem afirma, pe baza faptelor istorice că poporul nostru s-a plămădit de-a lungul mileniilor, în spațiul carpato-dunărean, că fiecare metru de pămînt și fiecare piatră sînt stropite cu sudoarea și sîngele moșilor și strămoșilor noștri. În cele mai grele timpuri, înaintașii nu și-au părăsit pămîntul unde s-au născut, ci, înfrățindu-se cu el, cu munții și cîmpiile, cu rîurile și codrii falnici, au rămas neclintiți pe aceste meleaguri, apărîndu-și ființa, dreptul la existență liberă[2].

În concepția partidului nostru, a secretarului său general — tovarășul Nicolae Ceaușescu — educarea în spiritul patriotismului a întregului tineret școlar — ca și a tuturor oamenilor muncii, a tuturor cetățenilor patriei constituie o îndatorire permanentă care trebuie să ocupe un loc central în întreaga activitate politică și culturală, pentru întregul învățămînt — începînd de la învățămîntul preșcolar și pînă la învățămîntul universitar.

Întreaga existență și creație a maselor populare, figurile legendare ale eroilor care au întruchipat aspirațiile profunde de independență și suveranitate, eroii clasei muncitoare, ai partidului devin modele și idealuri pentru tînăra generație. Școala are multiple căi de acțiune pentru ca prin lecțiile de istorie, ca și prin cele de limbă și literatură română, prin celelalte discipline de învățămînt — inclusiv prin cele ce privesc activitatea tehnică-profesională, precum și prin întreg sistemul activităților extradidactice să releve cu multă forță educațională, modelatoare, aceste virtuți înalte ale poporului nostru, pentru a asimila sensurile lor profunde și a le implementa (a le interioriza organic și a le promova) în propriul lor comportament. Astfel, se pot determina la noile generații legături puternice cu destinele istoriei patriei, participarea proprie responsabilă pentru făurirea destinului contemporan al țării. Însușindu-și valorile științei și tehnicii, pregătindu-se pentru muncă

[1] Nicolae Ceaușescu. **Expunere la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982**, Editura politică, București, p. 15.
[2] Nicolae Ceaușescu. **Opera citată**, p. 15.

și creație utilă societății noastre, pentru progresul continuu al patriei, tineretul școlar, studenții își pot afirma viguros dragostea lor fierbinte pentru țară, pentru popor, pasiunea creatoare de a participa la făurirea propriului destin.

Școala — acest mare făurar al personalității elevilor — ea însăși minunat creuzet social care plămădește, în primul rînd, toate dimensiunile armonice și unitare ale personalității are—atît prin conținutul programelor sale cît și prin metode, ca și prin slujitorii ei — cele mai propice condiții pentru o educație multilaterală dominată de fierbinte patriotism. Școala poate să focalizeze toate direcțiile de acțiune patriotică-formativă, ea fiind o instituție de educație socialistă puternic integrată în structurile economice, politice, sociale ale fiecărei localități; ea poate să lumineze, să adîncească, să descifreze și apoi să reconstruiască imaginile concrete locale, încărcate de istoria continuității noastre pe întregul teritoriu, purtătoare a caracterului unic și unitar, mărturie autentică a întregii existențe istorice. Valorificînd datele de istorie locală, raportînd mereu cele mai semnificative date ale istoriei naționale, mărturiile fundamentale, la cele ale locului în care trăiesc și muncesc elevii, îmbinînd cercetarea și studiul istoriei cu parcurgerea și implicarea în drumurile concrete ale prezentului, extrăgînd maximum de învățăminte despre durată, timp și valori perene, despre măreția epocii noastre, vom conferi educației patriotice noi dimensiuni apte să genereze noi angajări ale tineretului în creația istorică, mediate prin asimilarea valorilor conștiinței istorice. Istoria este, prin esența ei — așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — conștiința de sine a poporului. Acest sens profund poate fi împlinit în educația patriotică a tineretului în primul rînd asigurînd conștientizarea și asimilarea celor mai de preț virtuți ale spiritualității noastre naționale. În întreaga sa istorie, poporul nostru s-a distins prin: „...dragoste de adevăr și dreptate, prin dîrzenie și neînfricare în luptă, prin voința de a fi stăpîn pe destinul său, de a-și făuri viitorul în deplină libertate"[3]. În educarea tineretului în spiritul patriotismului revoluționar, nu trebuie uitat marele înaintaș, marele făurar — actual și viitor al tuturor valorilor naționale și spirituale care este poporul — acest mare model conferit de creatorul colectiv, statornic, continuu, și care se regăsește în viața colectivităților în care trăiesc și muncesc elevii, școala. De aceea, trebuie să folosim și să elogiem nu numai modelul marilor personalități istorice, dar și poporul care cuprinde confluență organică de energii și creativitate, de statornicie. Educația patriotică găsește complexe și inepuizabile resurse în patriotismul de masă al oamenilor muncii. Este bine cunoscută sublinierea faptului că purtătoarele autenticului patriotism au fost de-a lungul istoriei clasa muncitoare, țărănimea cu rolul ei esențial atît „în luptele pentru dreptate națională și socială, pentru independență în producerea bunurilor materiale ale societății, cît și în conservarea limbii și îmbogățirea continuă a culturii românești"[4]. Prin această recunoaștere se face dovada adevăratei prețuiri a valorilor neamului, a forței de gîndire și acțiune creatoare a poporului care a înfăptuit toate marile acte patriotice din istoria neamului. În același sens, se sublinia că: „Un rol primordial în supraviețuirea și dezvoltarea neîntreruptă a poporului nostru pe multiplele planuri au avut conservarea și îmbogățirea limbii, precum și creația artistică populară care a cizelat continuu graiul strămoșesc, a cultivat virtuțile poporului, tradițiile înaintate și obiceiurile sale, i-au lărgit permanent orizontul de cultură[5]. Iată de ce cunoașterea și prețuirea acestor valori și virtuți, asimilarea lor în conștiința tinerelor generații, constituie una din direcțiile importante de realizare a educației patriotice. Trebuie să avem permanent în vedere și faptul că „Baladele, doinele, cîntecele haiducești, poezia și basmul, arta ceramică, sculptura în lemn și piatră, țesăturile și portul național alcătuiesc un inestimabil patrimoniu spiritual care oglindesc în modul cel mai elocvent forța creatoare și geniul poporului nostru, nestinsa sa dragoste de frumos, spiritul umanist, setea lui de adevăr și dreptate[6]."

Creațiile populare au exprimat tendințele revoluționare ce s-au opus vechiului, a tot ce era străin, cosmopolit. Chiar în condițiile vitrege ale trecutului, ale lipsei de libertate națională și socială, acestea au păstrat focul sacru al patriotismului autentic al poporului care a dat totul — pînă la jertfa supremă — pentru un destin mai bun al patriei. Acest înțeles profund, acest mesaj patriotic adevărat trebuie împlinit și restituit pentru tinerele generații, relevînd valorile creației populare, cultivînd respectul și prețuirea pentru aceasta cît și angajarea creatoare în promovarea lor, în ducerea mai departe a obiceiurilor și tradițiilor noastre, a minunatelor virtuți ale creației populare românești cu originale forme de expresie (în toate zonele țării) unitare în diversitatea lor atît în arta ceramicii, a sculpturii în lemn, cît și în minunatele cresături în lemn, precum și atunci cînd este vorba de minunatele cusături populare etc. Școala trebuie să aibă un rol dinamizator și de îndrumare a diferitelor cercuri de creație în acest sens, mai ales în comune și sate, funcție de continuitatea acestora, antrenînd totodată pe cei mai talentați meșteri făurari și creatori din fiecare localitate.

Se impune o atenție specială pentru selecția valorilor autentice pe care le prezentăm elevilor: cîntecele patriotice de masă, versurile pline de patriotism ale lui M. Eminescu, G. Coșbuc, V. Alecsandri, ale tuturor marilor noștri poeți.

Desigur, operele de autentică valoare ale scriitorilor consacrați pot dobîndi valențe specifice în sistemul căilor și mijloacelor de educare patriotică: avem în vedere acele creații ce au intrat în

3. Nicolae Ceaușescu. **Expunere la Congresul educației politice și al culturii socialiste, 1—2 iunie 1976**, Editura politică, București, p. 10—11.
4. Idem p. 11.
5. Idem, p. 38.
6. Ibidem.

tezaurul spiritual al națiunii noastre, oglindind aspirațiile și virtuțile poporului român. Putem sublinia că totdeauna intelectualii de autentică valoare au adoptat atitudini proprii patriotismului „punîndu-și în serviciul poporului întreaga lor creație și chiar viața"[7]. Tinerele generații trebuie să înțeleagă faptul că personalitățile de autentică valoare s-au opus oricăror forme de epigonism, au respins împrumuturile străine cosmopolite — au promovat valorile autohtone, — autentice cu un simț al istoriei și al valorilor care pot rămîne nepieritoare în patrimoniul spiritual al poporului. Aceștia au descoperit adevăratul sens al nemuririi, creînd în folosul patriei, al poporului pe care îl reprezentau, considerînd pe drept, că ceea ce este mai bun și servește în acel moment istoric poporului, rămîne nemuritor.

Luptînd cu cele mai vitrege condiții, au învins dificultățile și au văzut peste veacuri sensurile unor evoluții viitoare în împlinirea cărora s-au simțit angajați. Astfel, patriotismul devine o dimensiune legică, atît în dezvoltarea și realizarea de nivel superior a personalității fiecărui om, cît și pentru creația viitorului pe care marile personalități l-au prefigurat cu certitudine, încercînd prin el să mențină flacăra ideii de demnitate, de independență, libertate și progres — aspirații universale, configurate în mod specific pe solul României. Numai valorile autentice la nivel național pot avea deschideri firești spre universalitate.

Integrat în marea familie a popoarelor lumii — deschis spre universalitatea valorilor umane de pretutindeni — poporul nostru se definește printr-un profil specific al valorilor lui spirituale. Referindu-se la acestea și la modul în care țărănimea le-a exprimat în formele cele mai pregnante și pure, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia sensibilitatea și înțelepciunea, frumusețea și bogăția vieții spirituale, dar și a codului său moral superior, cinstea și omenia, dragostea de muncă și natură, dîrzenia și neînfricarea, vitejia și eroismul, înalta conștiință patriotică, nestinsa dragoste pentru patrie și popor, pentru apărarea valorilor lui umane, materiale și spirituale, pentru integritatea și libertatea patriei. Poporul nostru s-a distins prin tenacitate, curaj și răspundere pentru interesele generale ale națiunii. În același sens, este demnă de menționat însăși îndatorirea patriotică pe care o au toți educatorii de a cultiva la tinerele generații virtuțile de preț ce caracterizează fondul spiritual al națiuni noastre. La încheierea lucrărilor Congresului educației și culturii socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia: „...Aveți, în primul rînd, îndatorirea de a face totul pentru însușirea și dezvoltarea celor mai înalte virtuți ce caracterizează poporul nostru: dragostea de adevăr, vitejia, pasiunea pentru muncă, hotărîrea fermă de a asigura ridicarea națiunii noastre pe noi și noi culmi de progres și civilizație"[8]. Cadrul prim și cel mai direct de educație patriotică îl constituie munca — asimilarea valorilor și virtuților muncii, prin activități productive integrate cît și prin formele generale de învățare școlară, care trebuie să preia sensurile profunde ale muncii, cu toate valențele și responsabilitățile ei proprii.

Folosind inteligent și eficace, cu sensibilitate și responsabilitate, toate formele, mijloacele și direcțiile de acțiune în educarea patriotică la dimensiunile ei noi, relevate cu atîta profunzime și spirit creator de către conducerea partidului nostru, de secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu — toate direcțiile de acțiune trebuie să se unească spre împlinirea profundelor semnificații social-umaniste ale educației patriotice — ca un factor de mobilizare a tuturor energiilor creatoare ale poporului nostru în realizarea unei noi calități a muncii și vieții, pentru împlinirea la un nou nivel calitativ a programului de dezvoltare multilaterală a patriei. Școala românească își afirmă tot mai mult vocația sa patriotică, realizînd mai deplin rolul său important „în dezvoltarea științei și tehnicii, cultivarea spiritului de creație propriu, a mîndriei de a aduce o contribuție originală, prețioasă la progresul rapid al patriei noastre, la patrimoniul cunoașterii universale"[9].

Educarea elevilor în spiritul patriotismului trebuie să aibă în vedere toate calitățile noului patriotism — caracterul său activ-constructiv, participativ-creator, revoluționar, militant, mobilizator pentru împlinirea programului de dezvoltare economico-socială și culturală a patriei noastre. Noul patriotism este un patriotism autentic, integral — un patriotism al muncii și creației, al faptelor, al acțiunilor sociale ce se înscriu valoric în istoria patriei și a dezvoltării sale multilaterale. El corelează firesc cu ansamblul valorilor formative fundamentale ale muncii creatoare de bunuri materiale și spirituale, ale umanismului, ale progresului și colaborării în pace cu toate popoarele lumii. Așadar, prin conținutul și natura sa, patriotismul revoluționar constituie o latură esențială a conștiinței moral-politice și a comportamentului civic-moral, ce cuprinde înalte calități politice și virtuți superioare, proprii omului angajat social cu sentimentele responsabilității și ale datoriei patriotice. Pentru întregul nostru sistem de educație și învățămînt, pentru școala românească, patriotismul constituie un obiectiv educațional fundamental, o valoare formativă sintetică, un corolar al tuturor direcțiilor de activitate formativă. Totodată, el exprimă una din virtuțile și finalitățile fundamentale ale oricărui program educațional, constituind, în același timp, o condiție legică a unei viguroase dezvoltări și autorealizări sociale a personalității fiecărui om și o premisă pentru unitatea deplină a tuturor forțelor națiunii noastre.

Totodată subliniem receptivitatea psihosocială deosebită a elevilor, a tinerelor generații la universul impunător de valori formative proprii patriotismului. În universul efervescent, dinamic,

---

7. Nicolae Ceaușescu. **Expunere la Congresul educației politice și al culturii socialiste**, 1 - 2 iunie 1976, Ed. politică, București, p. 20.
8. Nicolae Ceaușescu. **Opera citată**, p. 113.
9. Ibidem.

bogat de resurse al tinerei generații, se găsește terenul cel mai fertil al semănării și rodirii nobilelor și înaltelor valori morale, în care cele ale patriotismului revoluționar se înscriu pe loc prioritar. Aceasta presupune și deschiderea tineretului spre tot ce reprezintă nou și poate avea valoare socială. Idealul și crezul patriotic al partidului nostru, al secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu — este și idealul tinerelor generații, al întregului popor. Lucrătorii școlii, tînăra generație își exprimă prin fapte, prin munca harnică de zi cu zi, prin efortul constant pentru disciplina și calitatea muncii, profunda lor recunoștință față de eroicul nostru partid, față de secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cel care ne-a redat și îmbogățit dimensiunea istorică a existenței noastre de ieri, de azi și de mîine, ne-a înarmat cu trainicul, durabilul și indestructibilul sentiment patriotic-revoluționar, singurul capabil să confere muncii educativ-formative, autodevenirii noastre, sensul sigur al rodnicei plămădiri și împliniri a personalității umane.

Istoria - știință a prezentului, oglindă a conștiinței de sine a popoarelor

Prof. univ. dr. GHEORGHE PLATON
Univ. „Al.I.Cuza" — Iași

POLITICA ȘCOLARĂ ÎN ROMÂNIA DE ASTĂZI reprezintă o expresie limpede a locului privilegiat ce-l ocupă instrucția și educația tineretului în construcția societății viitoare, în strategia dezvoltării. Președintele țării, el însuși, mereu neobosit a dat expresie acestui adevăr. În viziunea sa largă, generoasă, dacă noilor generații trebuie să li se acorde o atenție specială, acțiunea educativă, de formare a omului nou, este necesar să fie extinsă asupra întregii națiuni. În această **pedagogie națională**, un loc de prim plan este rezervat istoriei.

În opera tovarășului Nicolae Ceaușescu, istoria ocupă un loc important pentru motivul firesc că România contemporană își trage seva, puterea și înțelepciunea, din propria sa experiență istorică, clădește pe acumularea seculară a generațiilor trecute. Ca purtător de cuvînt autorizat al epocii sale, la fel ca N. Bălcescu sau M. Kogălniceanu în alte vremuri de răscruce ale istoriei noastre, **secretarul general al partidului a definit rolul istoriei în viața noastră contemporană ca știință a prezentului, oglindă a conștiinței de sine a popoarelor**, care înmănunchează experiența de viață și de luptă a maselor și a conducătorilor. Ca fiu al patriei sale, deplin conștient de responsabilitatea ce-i revine în înaltele funcții în care destinul istoric și încrederea poporului l-au situat, **secretarul general, adresîndu-se generațiilor tinere, mai cu seamă, pledează în favoarea antrenării conștiente și depline a cetățenilor României socialiste în uriașul efort constructiv al lumii contemporane.** „Munca politico-ideologică — se arată în Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., la Conferința Națională a partidului, din 16—18 decembrie 1982 — trebuie să cultive mîndria patriotică a oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, față de trecutul glorios de luptă al poporului nostru, față de minunatele realizări în făurirea socialismului, să dezvolte puternic sentimentul de dragoste față de popor, de patrie, față de partid, hotărîrea de a fi gata în orice împrejurări să servească interesele țării, cauza socialismului".

În concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu, istoria națională este o dimensiune a vieții noastre de astăzi, un element de puternică siguranță, de încredere, care ne justifică actele, conferindu-le durata veșniciei. Tinerii, remarcă secretarul general al partidului, subliniind rolul educativ al istoriei, trebuie să-și cunoască istoria patriei, „să-și cunoască trecutul și să-l iubească, să cunoască prezentul și să-l iubească, să se pregătească pentru a făuri viitorul. Cunoscînd istoria glorioasă a poporului, luptele și sacrificiile înaintașilor, învățăm să prețuim și să iubim mai mult, mai profund, cuceririle prezentului. Poporul care nu-și cunoaște istoria ar fi ca un copil care nu-și cunoaște părinții". Studiul istoriei, se afirmă în același sens, „va trebui să devină în școala noastră un factor esențial de educare patriotică a tinerelor generații, de dezvoltare a sentimentului de răspundere față de soarta națiunii noastre socialiste, a hotărîrii ferme a tuturor tinerilor de a-și închina energia, elanul, puterea de muncă și chiar viața, înfloririi și apărării patriei, salvgardării libertății, suveranității și integrității teritoriale, cuceririlor revoluționare, socialiste, ale poporului". În viziunea largă a secretarului general, istoria este mai mult decît un simplu mijloc de educație. Învățămintele sale au un rol precumpănitor în realizarea coeziunii interne, în stabilirea, pe plan extern, a unor rînduieli noi, bazate pe cooperare și încredere, pe respectul suveranității și demnității popoarelor. Pledoaria sa în favoarea **istoriei adevărate** este, în fond, o nobilă pledoarie pentru

rațiune, cumpătare și umanitate, în lumea de astăzi în care „dreptul forței" mai acționează, încă. „Prin concluziile sale — consemnează, în continuare, tovarășul Nicolae Ceaușescu, istoria este chemată să sprijine perfecționarea societății de azi, relațiile dintre state și națiuni, conlucrarea pașnică dintre popoarele lumii", să înlăture sursele de neîncredere și animozitate. Este expus, în opera secretarului general al partidului, un întreg program de educație politică națională în centrul căreia se află istoria și studiul ei. În vibranta Expunere făcută la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R., din 1—2 iunie 1982, răspunzînd, cu fermitate, acelora care pun la îndoială continuitatea românilor pe pămîntul patriei lor, afirmînd, încă o dată, dragostea-i mistuitoare față de pămîntul țării, stropit generos cu sudoarea și sîngele moșilor și strămoșilor noștri, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază, o dată mai mult, rolul istoriei în procesul de educație națională. „Nu se poate vorbi de educație patriotică socialistă, se subliniază, fără cunoașterea și cinstirea trecutului, a muncii și a luptei înaintașilor noștri. Avem un trecut glorios, care reprezintă cea mai prețioasă moștenire a poporului nostru. Avem datoria să ridicăm pe o treaptă nouă și să îmbogățim cu noi cuceriri materiale și spirituale această prețioasă moștenire, să ridicăm pe noi culmi de civilizație poporul, națiunea noastră socialistă".

Am stăruit asupra acestor adevăruri deoarece, rostite cu marea responsabilitate a conducătorului de stat, ele capătă o deosebită pondere. Este schițat, aici, nu un simplu program de educație a tinerei generații, ci liniile generale ale unei adevărate **pedagogii naționale**. Istoria este chemată să contribuie, activ și eficient, la formarea conștiinței oamenilor epocii noastre, la antrenarea acestora în construcția lumii noi, bazată pe principiile generoase ale păcii, libertății și demnității umane. Învățămintele și experiența istoriei nu pot fi înțelese și însușite doar în latura lor moralizatoare. Ele dau sens și consistență existenței poporului, reprezintă un inestimabil tezaur de bogăție spirituală care, transmisă generațiilor, le înnobilează particularizînd valorile cu care națiunea se înscrie și rămîne în universalitate. Sporindu-și capacitatea de înrîurire, istoria se afirmă și astăzi drept „paladiu al naționalității", „carte de căpătîi", „oglinda cea magică a veacurilor trecute, icoana cea adevărată a vremii de acum și cheia cea mai de preț cu care se descuie[..] și ascunzișurile viitorului". „Nația fără istorie, după expresia aceluiași Aaron Florian, profesor al lui Bălcescu la școala de la Sf. Sava —, adevărul este verificat și de realitățile vremii noastre — este ca pierdută între celelalte nații, străină chiar în pămîntul său, necunoscătoare de drumul pe care a umblat și rătăcită pe calea pe care a apucat acum". „Într-însa, continua ideea M. Kogălniceanu, subliniind un adevăr nealterat în adîncile sale semnificații, vom învăța ce am făcut și ce avem să mai facem, printr-însa vom prevedea viitorul, printr-însa vom fi români. Istoria este măsura sau metrul prin care se poate ști dacă un popor propășește sau dacă se înapoiește. Întrebați, dar, istoria și veți ști ce sîntem, de unde venim și unde mergem, trecutul și viitorul — iată toată ființa noastră, iată mijlocul de a ne cunoaște".

Totodată, așa cum s-a spus„ istoria dă o dimensiune în plus personalității însăși, îi creează un suport intelectual și moral, o face să domine mai bine prezentul și să i se dedice cu întreaga sa putere" (M. Berza). Pe drept, s-a considerat în acest sens că „un popor are totdeauna nevoie de a-și cunoaște lămurit trecutul dacă vrea să-și dea seama despre starea de față și să găsească sensul în care el trebuie să-și îndrepte silințele în viitor" (A. D. Xenopol); s-a adăugat, că „cunoașterea trecutului este un atribut al existenței conștiente" (T. Vianu) sau că „interesul unui popor pentru istoria sa este, totodată, măsura cea mai sigură pentru gradul său de cultură, pentru civilizația lui" (D. Onciul). Sînt, acestea, aprecieri de acută actualitate cu privire la rolul și funcțiile multiple ale istoriei.

Confirmată în rangul de **dimensiune** a vieții noastre de astăzi, prin vocea autorizată a șefului statului, prin locul ce i-a fost rezervat în **Programul** partidului, situată la temelia existenței și a viitorului României, **istoria** trebuie să se bucure de un anumit statut; educația prin intermediul ei trebuie să fie supusă unor anumite norme care se cer respectate și îndeplinite pentru ca rezultatele să fie în acord cu imperativele naționale.

Învățămîntului de toate gradele, în primul rînd, îi revine sarcina de a realiza instrucția și educația prin intermediul istoriei. Calitatea și funcția de **dimensiune** a vieții contemporane conferă istoriei o serie de atribute care o detașează, o diferențiază de celelalte discipline de studiu. Firește, așa cum pe drept s-a apreciat, pentru a fi eficientă, astăzi, istoria noastră trebuie să fie **reconstituire științifică, judecată critică și evocare vie**; să reprezinte un just echilibru între național și universal; să fie, în raport cu cerințele timpului, „o istorie a civilizației poporului român în contextul civilizației universale".

În măsură în care, după expresia lui Fr. Engels, „trecutul nu poate fi înțeles decît în cadrul experienței actuale", înseamnă că istoria nu poate fi **învățată** odată pentru totdeauna; adevărurile cuprinse într-însa rostite, mereu, în aceeași tonalitate. Nevoia de **reevaluare**, de punere de acord cu realitățile vieții, cu adaosurile realizate din acumularea sau din extinderea orizontului rămîne constantă, trebuie să reprezinte o preocupare în directă concordanță cu dinamismul dezvoltării științei istorice, cu ritmul istoriei însuși. Este, aceasta, o preocupare care cere din partea istoricului, profesor sau om de știință, mai mult decît din partea altor confrați, o implicare deplină în viața societății, o participare fără rezerve la problematica complexă a acesteia. Dacă **reevaluarea** înseamnă ieșirea din rutină, înlăturarea șabloanelor și a convenționalismului, reașezarea în cuprinsul istoriei a tot ceea ce, din ignoranță sau falsă înțelegere, a fost înlăturat, profesorul de istorie sau cercetătorul trebuie să fie **oameni politici** prin excelență, strîns ancorați în reali-

tăţile timpului nostru, să ţină cadenţa şi ritmul impuse de vremurile în care trăim. Trebuie să fie aşa cum, la vremea lor, au fost **comisarii de propagandă** în revoluţia de la 1848, **apostoli ai constituţiei revoluţionare, apostoli ai românismului** — titlu cu care N. Bălcescu i-a desemnat pe reprezentanţii curentului generos rămas în istoria noastră sub denumirea de **Şcoala ardeleană. Pentru a îndeplini această misiune, slujitorului istoriei i se cere competenţă şi o înaltă conştiinţă civică.** Educaţia prin intermediul lecţiei de istorie nu se mai poate face, astăzi, la fel ca în trecut, doar prin aducerea în conştiinţa contemporană a faptelor care stimulează sentimentul şi mîndria patriotică. În vremea noastră, istoria şi-a pierdut forţa spontană de atracţie, în condiţiile unei civilizaţii caracterizate prin o atît de mare solicitare şi densitate. Adevărurile istoriei, pentru a servi procesului de instrucţie şi educaţie, trebuie să fie înfăţişate într-o altă manieră; prezentate raţional şi explicate, pentru a conferi durabilitate stărilor emoţionale provocate de contactul cu faptele mari ale trecutului.

În strînsă legătură cu aceasta, se pune problema **adevărului** pe care slujitorii istoriei trebuie să-l servească fără răgaz sau osteneală. Toţi acei care, într-un fel sau în altul, lucrăm pe întinsul ogor al istoriei, ştim cîte prejudicii au adus ştiinţei, dar şi educaţiei, ignorarea unor adevăruri, ocolirea altora, prezentarea tendenţioasă a unor fapte care trebuiau să răspundă unor interese străine de cele naţionale. Sîntem, acum, într-o perioadă istorică, caracterizată prin echilibru şi maturitate, cînd ne putem întoarce, sîntem obligaţi să ne întoarcem, spre trecut, pentru a judeca, a îndrepta erorile, a restabili adevărurile istoriei noastre în plenitudinea lor. Faptele, oricare ar fi gravitatea lor, trebuie cercetate, evaluate, situate în context şi analizate în implicaţiile şi consecinţele lor, pentru a întări credibilitatea în istorie şi a-i menţine capacitatea de a influenţa şi educa. Extragem învăţăminte din experienţa istoriei nu ocolind faptele dificile, ci subliniind valoarea experimentului. A sublinia ceea ce aproprie nu înseamnă a ignora cu totul ceea ce desparte. Adevărul, odată cunoscut, reprezintă un puternic stimulent de apropiere şi înţelegere. **Istoricul, ca propagandist sau om de ştiinţă, trebuie să manifeste aceeaşi rigoare în analiză şi în sentinţe; el are responsabilitate nu numai faţă de generaţiile de astăzi, ci şi faţă de cele viitoare. Adevărul istoric, nu trebuie, aşadar, să convină unui interes politic de moment; el trebuie să reziste, să fie verificat şi însuşit în viitor.**

Epoca de mari prefaceri istorice în care s-a constituit şi s-a definit naţiunea română (sfîrşitul secolului al XVIII-lea — primele decenii ale secolului al XIX-lea) a fost marcată de puternica afirmare a spiritului şi a personalităţii naţionale. Dezvoltarea conştiinţei naţionale şi-a găsit expresie în sublinierea hotărîrii românilor de a-şi impune drepturile naţionale, de a-şi realiza unitatea, cuceri independenţa şi a-şi făuri o viaţă liberă şi demnă în concertul ţărilor civilizate. Veleităţile legitime ale naţiunii române au fost contestate de acei care doreau să permanentizeze stăpînirea sau dominaţia străină asupra pămînturilor strămoşeşti şi asupra poporului român. Argumentul istoric-fals a fost folosit pentru a nega drepturile naţionale ale românilor şi a legitima asuprirea politică şi socială. **Istoria naţională**, servită cu atîta strălucire de P. Maior, M. Kogălniceanu, N. Bălcescu, A. Florian — pentru a-i numi doar pe aceştia — şi-a subliniat caracterul prin excelenţă militant constituindu-se ca ştiinţă în lupta pentru afirmarea, promovarea şi legitimarea năzuinţelor fundamentale ale naţiunii; demonstrînd originea şi continuitatea românilor, permanenţa luptei pentru unitate, independenţă şi progres, ea a dat o viguroasă replică aserţiunilor denigratoare. Astăzi cînd, din nou, România trece printr-o perioadă de adîncă şi înnoitoare prefacere, cînd personalitatea naţională s-a afirmat şi definit atît de puternic în lumea contemporană, nu întîmplător, desigur, sînt scoase la lumină teoriile vechi, sau ticluite altele noi cu privire la continuitatea şi unitatea românilor, la împrejurările în care s-a realizat actul din 1918 ş.a. Aceste teorii, susţinute cu argumente care nu au nimic comun cu spiritul ştiinţific, urmăresc, în finalitatea lor, obiective politice uşor de desluşit. Firesc, ele au primit o replică responsabilă din partea şefului statului însuşi; ultima dintre acestea a fost dată la Plenara lărgită din 1—2 iunie, 1982. Referindu-se la acei care încearcă să justifice existenţa, într-o anumită perioadă, a unui vid în spaţiul locuit de români şi care neagă teoria continuităţii românilor pe teritoriul patriei lor, tovarăşul Nicolae Ceauşescu consemnează că răspunsul la aceste aserţiuni „l-au dat Mircea, Ştefan cel Mare, Ioan de Hunedoara, Mihai Viteazul, cei care l-au învins pe Baiazid, care au ţinut piept atîtor cuceritori, care au realizat primul stat centralizat al românilor din Ţara Românească, Moldova şi Transilvania. Ei nu au venit din altă parte, nu au căzut din cer, ei au trăit şi s-au născut aici, pe acest pămînt, l-au apărat cu sîngele lor[...]".

Cercetarea ştiinţifică în domeniul istoriei, în egală măsură, mereu, dă răspunsuri ferme, pe măsură. Însă, considerăm noi, atîta vreme cît, în societatea noastră, istoria este un instrument atît de preţios de educaţie naţională nu avem dreptul să ocolim sau să înfăţişăm într-o manieră indirectă modul în care istoria noastră este înfăţişată, uneori, în afara hotarelor ţării. Informarea opiniei publice în spiritul adevărului, cu moderaţia care caracterizează actele noastre politice, nu poate să fie decît salutară. Faptele demonstrează, o dată mai mult, măsura în care istoria este implicată în viaţa şi în activitatea politică a timpurilor pe care le trăim.

Istoria noastră este istoria luptei poporului român pentru supravieţuire, pentru libertate, unitate şi independenţă, pentru o viaţă mai bună în concertul popoarelor lumii libere. De aceea, profesori sau oameni de ştiinţă, oricare ar fi raţiunile cu care am fi confruntaţi şi limitele în care am fi constrînşi să rostim adevărul, trebuie să dăm curs îndemnului, stăruitor, formulat de secretarul general al partidului, de a scrie şi propaga istoria **aşa cum a fost**, pentru a întări, mai puternic,

Tinerii țării își întîmpină, întotdeauna cu entuziasm, conducătorul iubit

conștiința naționalității. „Istoria, subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu, trebuie să prezinte întregul proces al luptei revoluționare, să pornească de la analiza științifică a realității sociale, să înfățișeze faptele nu după dorințele subiective ale oamenilor, nu după nevoi politice de moment, după criterii de conjunctură, ci așa cum s-au petrecut ele, corespunzător adevărului vieții".

Creșterea prestigiului istoriei, a capacității acesteia de a înrîuri societatea trebuie să fie strîns legate de locul istoriei în programele de învățămînt, de statutul științific al istoriografiei. Sînt cunoscute și merită să fie apreciate eforturile competente făcute cu scopul de a acorda istoriei un loc corespunzător în programele școlare. Îmbunătățiri se pot aduce și ele nu pot să fie decît binevenite. Introducerea cursului de **Probleme fundamentale ale istoriei** la toate formele de învățămînt superior, eficiența acestui curs, sînt probante, în egală măsură, atît pentru constanța preocupărilor, cît și pentru valoarea educativă a istoriei naționale pentru tineretul patriei noastre. Cercetarea științifică, și ea, contribuie nemijlocit la îndeplinirea sarcinilor multiple ale istoriei în societatea noastră.

În lumina considerentelor enunțate mai sus, este limpede, credem, marea responsabilitate ce revine acelora care au sarcina de a face educație prin intermediul istoriei noastre naționale. **Profesori sau oameni de știință, factorii determinanți ai procesului educațional trebuie să posede un larg orizont intelectual, o solidă cultură generală și de specialitate, o fermă orientare politică și ideologică, o mare responsabilitate civică**; pe scurt, educatorul trebuie să fie o **personalitate**, o personalitate complexă, cu largi posibilități mobilizatoare, un spirit deschis și îndrăzneț. Așadar, misiunea de a educa prin mijlocirea istoriei reprezintă o sarcină de excepție.

Prin talentul și capacitatea lor, prin dăruirea și patriotismul lor, istoricii zilelor noastre pot contribui activ la progresul material și spiritual al României, la întronarea în lume a unei ordini bazate pe înțelegere și colaborare, în spiritul generosului mesaj adresat de președintele țării Congresului al XV-lea de științe istorice, ale cărui lucrări s-au desfășurat la București, în vara anului 1980. Studiind dezvoltarea societății, sublinia, cu acest prilej, tovarășul Nicolae Ceaușescu, „cea mai înaltă îndatorire, de răspundere, a istoricilor este să desprindă din uriașa comoară de experiență acumulată de-a lungul veacurilor și să îmbogățească activitatea prezentă și viitoare cu concluzii și învățăminte pentru mersul înainte al popoarelor pe calea civilizației pentru pace și progresul întregii umanități".

Un îndemn pe măsura mesajului adînc umanist al experienței istorice pe care omenirea de astăzi nu o poate ignora, pentru a nu repeta erorile care au avut atît de tragice consecințe.

În 1944, după victoria din August

O conştiinţă a păcii

DUMITRU ALMAŞ

ACEST SFÎRŞIT AL MILENIULUI DOI omenirea îl trăieşte sub teroarea războiului atomic. E gata să intre chiar în panica unui sfîrşit catastrofal, printr-o simplă apăsare de buton sau din cine ştie ce eroare ori demenţă a unuia care străjuieşte lîngă un tablou de comandă secretă.

„În momentul de faţă — arată secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu — problema centrală a vieţii internaţionale o constituie lupta pentru oprirea cursei înarmărilor, pentru trecerea la dezarmare, şi în primul rînd la dezarmarea nucleară, pentru o pace trainică în lume. Înarmările au ajuns la un asemenea nivel încît un nou război mondial ar duce la distrugeri incalculabile, ar pune în pericol însăşi existenţa omului, creaţia supremă a naturii".

Şi asta tocmai cînd omenirea de la sfîrşitul mileniului doi ar avea toate motivele să se bucure, să se fericească pentru uimitoarele descoperiri şi realizări: a disecat atomul, a pus în slujba lui chimia, a anihilat impedimentul spaţial-terestru, a început călătoriile în Cosmos. Tocmai cînd ar avea suficientă forţă şi inteligenţă ca să fertilizeze pustiurile, să folosească pentru el toată puterea fluviilor, a valurilor oceanului şi toată vijelia vîntului. Spre tocmai acest final de mileniu, cînd civilizaţia a pătruns şi în junglele ecuatoriale şi în îngheţul artic, cînd omul e gata să facă din glob o casă a sa, în adevăr o casă a sa, cînd ştiinţa şi arta luminează minţile milioanelor şi bucură inima miliardelor de oameni iată, teama, groaza de război e gata să-l prăbuşească în nefiinţă. Un sentiment care-l preschimbă pe **homo sapiens**, pe **homo faber**, într-o biată vietate de grotă primitivă, îngrozită pentru ziua de mîine, hăituită de spaima propriei lui puteri distructive. Căci, dacă a descoperit „taina tainelor, atomul", în loc să folosească această genială şi epocală descoperire pentru progres, pentru viaţă, o pune în slujba autonimicirii.

Se poate imagina ceva mai antiuman, mai absurd? Desigur că nu. Cu atît mai mult cu cît în fapt, nouăzeci la sută din omenire ştie că **pacea înseamnă raţiune, înţelepciune, viaţă,** iar războiul înseamnă întunecarea minţii, nebunia distructivă care se regretă postum. Se ştie că dacă primul război mondial a costat vreo 300 miliarde de dolari, în aceşti ani ai penultimului deceniu al mileniului doi pregătirile, numai pregătirile de război, adică fabricarea celor mai sofisticate şi ucigaşe arme costă statele şi popoarele peste 600 miliarde dolari pe an. Cum remarca ziaristul Al. Pintea: „în ultimele trei decenii şi jumătate de... pace, pentru războaiele locale şi înarmări s-au irosit 7.500 miliarde de dolari". Un singur focos pentru bomba cu neutroni costă un milion de dolari. Şi aceasta tocmai în anii cînd întreaga omenire, în afară de foamete, de molimă, de incultură, suferă, din ce în ce mai acut de lipsa de energie şi se îngrijorează din pricina epuizării izvoarelor de materii prime. Tot consumînd fără nici o raţiune, am intrat sub imperiul penuriei de petrol, de cărbune,

de metale. Şi, totuşi, pentru pregătirile de război nu numai că se găsesc şi surse de energie şi materii prime, dar se şi cheltuiesc absurd pe ceva care asigură doar nimicirea civilizaţiei. De ce? Ca să fie distrus întregul glob şi toată omenirea într-un ultim şi aberant efort?

Dar în faţa acestei primejdii omenirea nu poate, nu trebuie să stea încremenită, paralizată! **Omenirea, popoarele, statele, conducătorii acestora trebuie să se apere, să lupte pentru pace, să impună pacea.** Dacă înarmările îngrozesc omenirea, firesc este ca ea să vrea pace. Să ceară concordie între state şi popoare. Să lupte pentru interdicţia şi pentru distrugerea armelor atomice. **Să se antreneze toate popoarele în luptă pentru pace. Să creeze o conştiinţă mondială de apărare a păcii.** Sînt indicii că această operă salvatoare a început. Că omenirea, conştientă de primejdia războiului nuclear, iniţiază riposta păcii.

Chiar în S.U.A. s-au pornit demonstraţiile împotriva nesăbuitelor pregătiri de război. De pildă, recent la Groton, unde s-a lansat submarinul „Georgia", cu rachete de tip „Trident" cu încărcătură nucleară, s-a organizat o manifestaţie de protest, în desfăşurarea căreia, pe o uriaşă pancartă, demonstranţii au scris de peste 2.000 de ori „Hiroşima", un nume care biciuie sau ar trebui să biciuie conştiinţa fabricanţilor de bombe atomice dacă mai au un dram de conştiinţă.

Într-un referendum naţional, desfăşurat în 30 de regiuni nord-americane, peste 11 milioane de cetăţeni s-au pronunţat pentru îngheţarea producţiei armelor nucleare şi distrugerea tuturor celor fabricate pînă acum.

S-au rostit, răspicat, pentru pace, reprezentanţii a zece ţări, între care şi România, prin reprezentanţii lor întruniţi, în toamna aceasta, la Atena, într-un Forum internaţional pentru dezarmare şi pace în Balcani şi în Mediterana de est. Toţi cei prezenţi au relevat rolul maselor populare în denunţarea politicii agresive, în stăvilirea iureşului smintit spre război. Toţi au propus, în locul cursei în fabricarea de arme ucigaşe o cooperare economică şi culturală, o politică de garantare a păcii, a libertăţii şi independenţei naţionale, o politică de lichidare a foametei şi şomajului. La Stockholm s-a organizat, de asemenea, „Săptămîna mondială pentru dezarmare", la care au participat peste 40.000 de demonstranţi. Şi Suedia n-a avut război pe teritoriul ei de vreo două veacuri: o fericire cu totul rară pe acest glob, nefericit glob pămîntesc. Un referendum a arătat că 75,8% din canadieni cer dezarmare generală.

Alfonso Garcia Robles, de curînd laureat al Premiului Nobel pentru pace, a arătat întregii lumi că arsenalul nuclear acumulat de marile puteri ar putea ucide 240 miliarde de oameni, adică de şaizeci de mii de ori mai mulţi decît locuiesc acum pe glob. Că primejdia a ajuns atît de mare încît, dacă nu se trece la înfăptuirea dezarmării generale şi complete, sub control internaţional, catastrofa ne aşteaptă, ne pîndeşte de după uşă, în fiecare clipă. Ne pîndeşte din nebănuit de aproape loc şi timp. Dar toate acestea se ştiu.

Totul este: cum le prevenim, cum le evităm? Cum le anihilăm? Cum înlăturăm primejdia şi cum ne eliberăm de ucigătoarea teamă a zilei de mîine? Psihoza primejdiei nucleare este pentru omenirea acestor decenii ca un drog al neliniştii generale, pe care oamenii singuri şi-l procură şi şi-l administrează cu o sadică şi absurdă înverşunare. Demonstraţiile nu ajung. **Psihoza războinică trebuie combătută prin forţa raţiunii, prin psihologia păcii, prin convingerea sănătoasă şi statornică a oamenilor că pot frîna nebunia, prin educaţia întru ştiinţa păcii, prin crearea unei conştiinţe mondiale a păcii.** Şi milioane de oameni, zeci de state gîndesc la conştientizarea ideii de zăgăzuire a demenţei războinice. În S.U.A. a început să apară o revistă lunară, „Nuclear Times", cu scopul principal de a demasca politica războinică şi de a găsi căi, teoretice şi practice, împotriva înarmării nucleare. În Japonia, al cărui popor a trăit tragica zi din august 1945, ziua lansării primei bombe atomice, s-a iniţiat un sistem **de educaţie a generaţiilor în lupta pentru pace.**

Noi românii, noi dascălii din ţara lui N. Titulescu, care s-a relevat şi s-a jertfit pentru marea şi nobila idee a dezarmării şi păcii, **avem datoria de a promova, cu îndrăzneală şi cu stăruinţă, o educaţie pentru pacea lumii.** Să combatem defetismul şi să credem că bătrînul filozof Th. Hobbs are dreptate, atunci cînd îndemna: „Orice om trebuie să caute pacea atîta timp cît are speranţa de a dobîndi." Că, în fond, oamenii îşi vor da seama, pînă la urmă, că, pentru a avea pace nu le lipseşte decît un lucru: credinţa în pace. „Pacea... exclamă N. Titulescu, singură îngăduie să se aducă civilizaţiei generale binefacerile creatoare ale geniului uman... Pacea înseamnă înainte de toate o stare de spirit alcătuită din încredere, din înţelegere reciprocă, din nădejde în ziua de mîine. Pacea nu se proclamă; pacea se cucereşte..." Şi ca să cucerim pacea, sînt necesare strădanii multiple, complexe, îndelungate, pacea fiind **mai importantă pentru omenire şi civilizaţia ei, decît orice altă cucerire.** Trebuie eliminate îndoiala, descurajarea, defetismul. De aceea, **trebuie educate generaţiile în spiritul păcii.** Dar nu al păcii acceptate cu preţul strivirii personalităţii unor popoare, a unor state. Căci pacea este, cum spune Titulescu al nostru „un fenomen al mişcării... Pacea nu e repaus, nu este trîndăvie"; este, aşa cum atît de just ne arată tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în neobositu-i efort de a călăuzi România pe calea păcii, a luptei pentru pace şi înţelegere între popoare, de a o încadra în lumina acelui ideal uman, în care sînt cuprinse ideea şi practica libertăţii şi independenţei naţionale, a dreptăţii sociale, a colaborării şi bunei înţelegeri, a rezolvării diferendelor, a oricăror conflicte pe calea tratativelor, cu **excluderea forţei de orice fel, din raporturile dintre state şi popoare. Educatorii trebuie să ajute generaţiile să ştie că formule de pace a oferit istoria, în milenara ei curgere.** Că romanii au avut o **pax romana**, papa şi împăraţii evului mediu au propovăduit o **pax christiana**, că sultanii au pus ţăţaganul în slujba unui **pax othomanica.** Şi, că tot în numele păcii şi-au vrut şi cei doi Napo-

leoni, I și al III-lea, imperiile lor războinice; începeau cu lozinca: „imperiul înseamnă pacea", pentru ca apoi să nu treacă un an fără război.
Mergeau după lozinca practicată de toți marii cuceritori și opresori de popoare: „Si vis pacem, para bellum". Așa că, tot pregătindu-se de război ajungeau, în mod fatal sau deliberat, să-l și facă. De aceea, toate aceste „păci" s-au înfățișat istoriei ca niște perdele înșelătoare, în spatele cărora au stăpînit grupuri feudale, potentați ai burgheziei și clici dinastice. Au stăpînit prin războaie și au exploatat, sîngeros, zeci de popoare, sute și sute de ani. De aceea, azi popoarele nu mai vor o astfel de „pace". În acest final de mileniu și în condițiile unei înarmări primejdioase pentru întregul glob terestru, **pacea, trebuie înțeleasă altfel.** Adică un act de concordie în folosul oamenilor, al tuturor oamenilor și al tuturor statelor, care au drept la libertate, la afirmare, la colaborare internațională, la participarea cuvenită fiecăruia pentru progresul civilizației. Aceasta ne duce la **știința și conștiința păcii,** întărite cu credința că putem apăra pacea prin zăgăzuirea tenebroaselor iureșuri ale războaielor.
Sîntem vital interesați în crearea și stabilirea unui climat de pace și securitate. Fiecare dintre noi e pătruns de înalta răspundere față de soarta păcii în lume. Și fiecare dorim să contribuim la această operă mai imperios necesară ca orice pe lume. **Țara noastră, în frunte cu marele patriot și înflăcăratul luptător pentru cauza păcii — secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, este, de mult, o constantă și neobosită susținătoare a ideii de formare a unor zone fără arme nucleare și de orice arme de exterminare în masă.** În repetate rînduri, a avansat ideea pentru transformarea Balcanilor într-o zonă a păcii și colaborării, lipsită de arme nucleare. **Pentru creșterea unei conștiințe a păcii în lume, România a întreprins, împreună cu un grup de state, acțiuni stăruitoare ca la O.N.U. să se proclame anii '70 drept Deceniul dezarmării, cu scopul de a se intensifica tratativele în acest sens și a se ajunge, cît mai repede, la rezultate pozitive.**
Tot la inițiativa României s-a dezbătut în cea de-a XXV-a sesiune O.N.U. problema privitoare la „Consecințele economice și sociale ale cursei înarmărilor și efectele sale profund dăunătoare asupra păcii și securității în lume". Dezbaterile au fost reluate în 1977 de un grup de experți, prezidat de reprezentantul României.
În cadrul aceluiași efort de conștientizare a păcii, **România** își aduce contribuția la intensificarea tratativelor în cadrul diverselor foruri internaționale, ca de pildă Comitetul pentru dezarmare de la Viena sau în dezbaterile de la Madrid, privind punerea în aplicare a acelui așa de important document al epocii noastre cum este Actul final de la Helsinki, de la care Europa așteaptă atît de mult.
În zeci și zeci de declarații comune semnate cu ocazia vizitei unor șefi de state în România sau cu prilejul vizitei tovarășului Nicolae Ceaușescu în diverse și numeroase țări, se semnalează, cu o dîrză statornicie, că **problema centrală a vieții internaționale de azi o constituie lupta pentru oprirea cursei înarmărilor, pentru înghețarea cheltuielilor militare, pentru dezarmarea nucleară, pentru oprirea lunecării spre dezastru, pentru conștientizarea și asigurarea păcii pe glob.**
La Plenara din iunie 1982, a C.C. al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu arată că poporul român s-a angajat cu întreaga lui forță în manifestările pentru dezarmare și pace. Demonstrațiile din 1981 și semnăturile pentru pace vin ca un argument și un document concludent al voinței unanime a poporului nostru de colaborare cu toate națiunile, de apărare a păcii.
Încă din mai 1978, prin Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. privind poziția României în problemele dezarmării, **țara noastră a propus un amplu program de măsuri practice, concrete, pentru eliberarea popoarelor de imensa povară a cheltuielilor militare și pentru a le salva de amenințarea flagelului nuclear.**
„Omenirea a ajuns într-un stadiu — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., în Raportul prezentat la Conferința Națională a partidului, din 16—18 decembrie, 1982, — cînd nivelul înarmărilor, îndeosebi arsenalul nuclear, pune în pericol însăși civilizația, existența societății omenești. De aceea, problema fundamentală a epocii noastre este preîntîmpinarea războiului și asigurarea păcii. Mai mult ca oricînd trebuie să facem totul pentru a bara calea războiului și asigurarea păcii."
Consecventă cu atitudinea sa, în Comitetul Politic Consultativ al Tratatului de la Varșovia, România nu și-a luat nici un angajament în problema sporirii cheltuielilor militare. **În crearea unei conștiințe a păcii, România dă cea mai mare atenție tineretului. El este cel care are îndeosebi de suferit de pe urma provocărilor de război.**
De aceea, **tineretul trebuie să știe că mai mult ca oricînd, în istoria prezentă acționează o conștiință a libertății, un simțămînt al dreptății și demnității umane.** Că acele popoare din Africa, Asia, America Latină, care, pînă acum o jumătate de veac, zăceau în robie colonialistă, acum își afirmă și-și realizează, își consolidează statele lor naționale, tot mai libere și mai dornice de colaborare internațională, în domeniul economiei, al culturii, al politicii de pace. Că există și funcționează tot mai eficient o serie de instituții internaționale, care promovează pacea și caută mereu căi de a soluționa diferendele prin tratative și bună înțelegere. Că, de mai multe ori, în decursul celor trei-patru decenii după încheierea celui de-al doilea război mondial, pacea a fost salvată, ca de pildă în Coreea, în Vietnam și că deci se poate salva.
Sîntem în binecuvîntata postură istorică de a nu fi asuprit pe nimeni, de a nu ne fi bătut decît pentru libertate și dreptate. **Avem deci acea poziție morală neîntinată de a putea vorbi în numele prieteniei și al bunei înțelegeri, în numele colaborării și al păcii.** Noi, ca popor și țară, n-am folosit, nicicînd, narcotica perdea de fum a propagandei pentru pace, ca în spatele ei să uneltim războaie

Ca întotdeauna primul miner al țării e primit cu dragoste în mijlocul celor care scot din adîncuri aurul negru al bucuriilor luminii

de supremație, de cuceriri. **Am fost, sîntem și vom fi oameni ai libertății, ai bunei înțelegeri și ai păcii.**

Și ca noi sînt toate statele și popoarele mici și mijlocii, care, totuși, reprezintă marea majoritate a statelor, a locuitorilor, a puterii economice, a conștiinței, a gîndirii, a rațiunii umane. **Sîntem un stat socialist, în care spiritul păcii și al colaborării internaționale este intrinsec, organic, indispensabil dezvoltării.**

Partidul, prin cuvîntul secretarului său general, ne îndeamnă, fără nici un echivoc: **„Să educăm tineretul nostru, în spiritul solidarității internaționale cu lupta oamenilor muncii, a popoarelor care luptă împotriva exploatării și asupririi, pentru eliberarea națională și socială, în spiritul solidarității cu popoarele țărilor socialiste, în spiritul luptei hotărîte pentru cauza socialismului și păcii în lume".**

Generațiile viitoare trebuie să fie crescute și educate în spiritul încrederii în progresul moral al omului și al omenirii. Literatura închinată libertății și păcii, poporului și patriei, ca și știința pusă în slujba acelorași idealuri ne stau la îndemînă. La fel toate artele: pictura, muzica sau cinematografia și teatrul. Imensele arsenale de arme atomice constituie iminența catastrofei universale. Adică aplicarea principiului „dacă vrei pace, pregătește-te de război" a devenit un principiu și o practică sinucigașă. El trebuie neapărat și imediat răsturnat și înlocuit cu altul, omenesc, rațional, singurul salvator: **dacă vrem pace să ne pregătim, să luptăm pentru pace, să făurim o indestructibilă conștiință a păcii, învățînd și predînd știința păcii, cea mai umană dintre toate științele acestei lumi.** Căci numai în cadrul păcii celelalte forme de activitate umană își au rost.

Apelul de înaltă vibrație patriotică și solidaritate internațională al secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, este expresia grăitoare a gîndurilor și simțămintelor întregului nostru popor.

„Ne adresăm tuturor statelor și popoarelor cu chemarea de a trece peste orice considerente și obstacole și de a hotărî oprirea cursei înarmărilor și în primul rînd realizarea dezarmării nucleare. Ne aflăm într-o asemenea etapă cînd pacea constituie problema fundamentală. Să facem totul pentru a asigura pacea omenirii".

Rezolvarea problemei naționale — una din marile cuceriri ale României socialiste

Dr. inginer IULIU FEJES

SENSUL CEL MAI PROFUND al transformărilor petrecute în țara noastră în anii socialismului, constă în faptul că în procesul revoluției și construcției socialiste au fost făurite temeiurile unității și coeziunii fără precedent a întregului popor. Meritul de necontestat în înfăptuirea unității societății noastre revine partidului, secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, care a știut să soluționeze problemele dezvoltării sociale astfel încît acestea să se desfășoare în interesul întregii societăți, să asigure progresul multilateral, echilibrat și în ritm susținut al tuturor sferelor vieții sociale, să armonizeze interesele naționale cu cele internaționale.

Spre deosebire de scindarea societății capitaliste, în clase și grupuri cu interese opuse, societatea noastră socialistă cunoaște o coeziune socială puternică bazată atît pe factorii economici cum sînt proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, dezvoltarea susținută și armonioasă a economiei naționale, asimilarea continuă a progresului tehnico-științific în toate sferele vieții economice, perfecționarea formelor de conducere a economiei în raport cu dezvoltarea acesteia, repartizarea rațională a forțelor de producție pe teritoriul țării, cît și pe factorii de ordin politic cum sînt: dezvoltarea continuă a democrației socialiste, participarea activă a poporului la conducerea treburilor de stat și în toate domeniile vieții sociale, perfecționarea formelor de organizare și conducere a societății, întărirea legalității ș.a. De asemenea se înfăptuiește treptat cadrul propice pentru afirmarea multilaterală a personalității umane, se creează premisele îmbinării intereselor fundamentale sociale cu cele individuale.

Reorganizarea pe baze socialiste a structurilor politice, economice și culturale a întregii societăți, victoria socialismului în România a ridicat națiunea pe o nouă treaptă de dezvoltare, i-a conferit un nou conținut social, a creat condițiile valorificării multilaterale a capacității ei creatoare. „Transformările petrecute în viața economică și în structura socială a țării, victoria socialismului — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu încă în anul 1965 — au creat condiții pentru afirmarea din plin a ființei naționale a poporului, pentru înflorirea națiunii noastre socialiste și ridicarea ei pe o treaptă nouă de dezvoltare. Ca rezultat al dispariției claselor exploatatoare, al înlăturării antagonismelor de clasă, societatea a dobîndit un caracter omogen, unitar. Comunitatea intereselor fundamentale ale cetățenilor patriei, politica de ridicare economică a tuturor regiunilor, cultura socialistă comună, creșterea conștiinței socialiste a maselor populare determină dezvoltarea continuă a națiunii socialiste".[1] Orînduirea noastră socialistă este cea mai puternică forță de sudare a întregului popor, a întregii națiuni. Factorul hotărîror, nucleul unității sale, și în primul rînd al unității sale politice și ideologice este Partidul Comunist Român al cărui program întrunește aderiunea tuturor membrilor societății fără deosebire de naționalitate.

Odată cu instaurarea noii orînduiri, în cadrul procesului construirii societății socialiste și-a găsit soluționarea corespunzătoare și problema națională. Numai socialismul poate crea cu adevărat condiții pentru înfăptuirea unei reale egalități în drepturi a tuturor membrilor societății fără deosebire de naționalitate, să asigure ca oamenii muncii — stăpîni ai bunurilor materiale și ai produsului social — să se bucure din plin și în mod egal de toate binefacerile socialismului.

Politica națională a partidului nostru este întemeiată pe analiza dezvoltării sociale a țării noastre în lumina materialismului dialectic și istoric, luîndu-se în considerare particularitățile istorice ale României ca stat național unitar pe teritoriul căruia împreună cu poporul român—formînd majoritatea covîrșitoare a populației, ca rezultat al dezvoltării istorice, trăiesc și conviețuiesc maghiari, germani și alte naționalități. Stabilindu-se, în urmă cu mai multe secole, pe teritoriul țării, alături de români, locuitorii de altă naționalitate au împărtășit același destin cu populația românească, luptînd împreună împotriva exploatării și asupririi, împotriva cotropitorilor străini, pentru dreptate socială și națională, pentru progres și bunăstare. În acest proces îndelungat s-a cimentat unitatea frățească dintre oamenii muncii români și de alte naționalități.

[1] Nicolae Ceaușescu, **Raport cu privire la proiectul de Constituție a Republicii Socialiste România, 20 august 1965, România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste**, vol. I, Editura politică, București, 1968, p. 118.

Construirea bazelor de neclintit ale unității și frăției dintre poporul român și naționalitățile conlocuitoare din România se înscrie ca una dintre cele mai de seamă înfăptuiri în domeniul politicii naționale a partidului și statului, constituie temelia orînduirii noastre, forța dinamică de mobilizare a maselor la înfăptuirea programului partidului, de construire a socialismului și comunismului în patria noastră.

Datorăm secretarului general al partidului, președintelui României socialiste, tovarășului N i c o l a e C e a u ș e s c u, strălucit exponent și promotor al grijii față de om, formularea unei concepții științifice, revoluționare, originale privind rolul națiunii și al naționalității în societatea contemporană, privind căile și modalitățile de soluționare justă a problemei naționale în condițiile specifice ale țării noastre. Aceste teze teoretice, confirmate de rezultatele aplicării lor în practică reprezintă o contribuție de seamă la dezvoltarea științelor sociale, a teoriei și practicii revoluționare a clasei muncitoare.

În expunerea sa de înaltă valoare teoretică și practică prezentată la Plenara lărgită a Comitetului Central al partidului din 1—2 iunie 1982, tovarășul N i c o l a e C e a u ș e s c u subliniind importanța rezolvării juste a problemei naționale în țara noastră conchidea: „Am putea spune că aceasta constituie una din marile cuceriri ale societății noastre, cu care pe drept cuvînt ne putem mîndri și pe care trebuie s-o dezvoltăm. Avem obligația să facem și în viitor totul pentru aplicarea neabătută a principiilor deplinei egalități în drepturi, asigurînd participarea tuturor oamenilor muncii la conducerea vieții economice și sociale."

În aplicarea politicii naționale partidul nostru pornește de la principiul că industrializarea socialistă și progresul general al forțelor de producție, dezvoltarea și modernizarea economiei tuturor județelor, lichidarea discrepanțelor și inegalităților între nivelurile de dezvoltare ale unor zone și regiuni, inclusiv ale celor în care împreună cu românii trăiesc maghiari, germani și alte naționalități conlocuitoare constituie factorul determinant al ridicării gradului de civilizație materială și spirituală a vieții întregului popor, al asigurării deplinei egalități între toți membrii societății producători de bunuri materiale. În același timp, grija consecventă a partidului pentru exercitarea și afirmarea egalității în drepturi și a libertăților democratice a tuturor cetățenilor țării este garantată prin crearea și asigurarea unui cadru adecvat organizatoric și instituționalizat al participării largi a naționalităților conlocuitoare împreună cu întregul popor român la exercitarea puterii politice, la conducerea întregii vieți economico-sociale a țării, la dezvoltarea vieții spirituale a poporului român și a naționalităților conlocuitoare. Rezultă că prin înfăptuirea marilor obiective economice, dezvoltarea științei și culturii, perfecționarea vieții sociale și de stat, lărgirea democrației socialiste, creșterea participării tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, la organizarea și conducerea activității economico-sociale se asigură condiții optime pentru realizarea deplinei egalități și frăției dintre toți cetățenii țării.

Acționînd cu fermitate pentru garantarea și traducerea în viață a prevederilor constituționale privind egalitatea în drepturi ale cetățenilor țării fără deosebire de naționalitate, rasă, sex sau religie, partidul nostru a manifestat și manifestă o deosebită grijă pentru crearea cadrului organizatoric și instituțional adecvat al participării oamenilor muncii de diferite naționalități la exercitarea puterii politice, la conducerea întregii vieți economico-sociale a țării, folosirea liberă a limbii materne, dezvoltarea culturii și a creației spirituale specifice, instruirea publică în limba proprie, în general la afirmarea egalității în toate domeniile vieții economice, politice, juridice, sociale și culturale. Naționalitățile conlocuitoare sînt reprezentate în toate organele și organismele puterii de stat, în organele și organizațiile economice, politice de masă și obștești, la toate nivelurile în mod proporțional cu ponderea pe care ele o ocupă în ansamblul populației. Spre exemplu, dintre cei 369 deputați în actuala legislatură a Marii Adunări Naționale, 37 fac parte din rîndul naționalităților conlocuitoare.

Deși cifrele nu sînt suficiente pentru a ilustra puternica înflorire a vieții spirituale, a culturii proprii naționalităților conlocuitoare din țara noastră, totuși este sugestiv și elocvent în acest sens să arătăm că în limbile naționalităților conlocuitoare apar 53 de publicații cu un tiraj total anual de peste 133 400 000 exemplare, se editează anual 293 de titluri de cărți cu un tiraj de 2 263 000 exemplare. De asemenea în țara noastră funcționează 14 teatre și secții de teatru în limbile naționalităților conlocuitoare care susțin anual peste 3200 spectacole, vizionate de peste 1 100 000 spectatori, iar pe parcursul a peste 60 de ore săptămînal sînt difuzate în limbile acestor naționalități programe de către studiourile centrale și locale de radio și televiziune. Cele 9157 formațiuni artistice ale naționalităților conlocuitoare cuprinzînd aproape 233 000 membri care au participat la ultima ediție a Festivalului național „Cîntarea României" constituie încă o dovadă conclu-

dentă a posibilităților largi care s-au asigurat naționalităților conlocuitoare pentru a-și dezvolta cultura, arta, creația în limba maternă în strînsă unitate cu viața spirituală a întregului popor. Politica științifică a partidului în problema națională se reflectă în aceeași măsură și în domeniul învățămîntului. Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare, parte integrantă a sistemului de învățămînt din România, s-a dezvoltat și perfecționat concomitent cu progresul general înregistrat de întreaga rețea școlară din țară. O grijă deosebită s-a acordat pregătirii personalului didactic cu calificare corespunzătoare pentru a se putea asigura predarea în limba maternă a disciplinelor cuprinse în planul de învățămînt. La centrele universitare din București, Cluj-Napoca, Sibiu, Timișoara, Iași se pregătesc profesori pentru învățămîntul cu predare în limbile materne maghiară, germană, sîrbă, slovacă, ucraineană, cehă, bulgară și polonă.

Potrivit prevederilor constituționale, Legea educației și învățămîntului precizează că: „În unitățile administrativ-teritoriale locuite și de populație de altă naționalitate decît cea română se organizează, în conformitate cu normele unitare de structură, unități de învățămînt, secții, clase sau grupe cu predarea și în limbile naționalităților respective". Astfel se asigură tuturor tinerilor aparținînd naționalităților conlocuitoare accesul neîngrădit spre învățămîntul în limba maternă. Din cele 29 244 unități școlare cîte funcționează în România (anul de învățămînt 1981—1982) în 3 517 procesul instructiv-educativ se desfășoară în limbile naționalităților conlocuitoare în care sînt cuprinși aproape 350 000 copii și elevi. Dintre acestea în 2 582 unități și secții predarea se face în limba maghiară fiind cuprinși aproape 285 000 copii și elevi. În județele sau localitățile unde ponderea populației aparținînd naționalităților conlocuitoare este mai mare decît procentul acesteia în ansamblul populației țării și rețeaua învățămîntului cu predare în limbile materne ale acestora reflectă în măsură corespunzătoare structura națională a zonelor respective. Astfel în județul Harghita din totalul copiilor și elevilor 82,27% învață în școli cu predarea în limba maghiară, în județele Covasna 75,54%, Mureș 36,64%, Satu Mare 24,88%, în județul Bihor 21,65% etc.

Grija pe care o manifestă statul român pentru asigurarea condițiilor tuturor copiilor și tinerilor de a învăța în limba maternă se reflectă și în funcționarea unui număr important de grupe, clase sau școli chiar și în cazurile în care efectivele școlare nu întrunesc normele unitare de structură. Astfel în anul școlar 1981—1982 un număr de 295 școli primare și clase a V-a au funcționat cu derogare avînd efective sub normativ. Dintre acestea 23 școli primare, clasele I—IV cu efectiv sub 7 elevi și 272 clase a V-a cu efective sub 25 de elevi. Totodată, elevilor aparținînd naționalităților conlocuitoare care frecventează în școli cu predarea în limba română li se asigură, la cerere, și predarea facultativă a limbii materne. În anul universitar 1981—1982 au studiat în învățămîntul superior și universitar aproape 174 000 de studenți dintre care 12 733 (7,3%) din rîndul naționalităților conlocuitoare, 9337 fiind de naționalitate maghiară.

Activitatea politico-ideologică în rîndul tuturor oamenilor muncii urmărește consecvent întărirea unității și frăției dintre toți cei ce muncesc fără deosebire de naționalitate, cultivarea devotamentului față de partid, față de patrie, față de cauza socialismului, hotărîrii lor de a-și pune întreaga energie, munca, forța creatoare în slujba progresului patriei lor comune.

Raportul tovarășului Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională a partidului pune în fața tuturor factorilor educaționali obiectivele și sarcinile unui amplu program de activitate ideologică, teoretică și politică pentru educarea tinerei generații, a tuturor oamenilor muncii în spiritul frăției, prieteniei și conlucrării în munca și lupta pentru propășirea patriei comune, pentru socialism și comunism, pentru pace și independență națională. Totodată o sarcină permanentă în activitatea politico-educativă este combaterea cu fermitate și demascarea oricăror manifestări naționaliste, șovine, iredentiste, a oricăror încercări de învrăjbire a oamenilor muncii de diferite naționalități.

Fundamentînd științific rolul esențial pe care îl vor juca în perspectivă istorică națiunea și națiunile conlocuitoare, partidul nostru precizează că în condițiile existenței îndelungate a națiunii se vor păstra multă vreme și caracteristicile distincte ale naționalităților conlocuitoare, simultan cu procesul istoric de realizare a unei omogenizări tot mai pronunțate a societății. De aceea partidul își face o înaltă îndatorire din a aplica cu fermitate politica de dezvoltare a națiunii noastre socialiste și din înfăptuirea consecventă a principiilor socialismului științific în problema națională. Această poziție a fost clar definită de Congresul al XII-lea al partidului care a relevat că și în viitor partidul va acționa neabătut pentru asigurarea deplinei egalități în drepturi, în toate domeniile, a tuturor cetățenilor, fără deosebire de naționalitate.

Spiritul revoluționar înflăcărat pe care-l cultivă partidul, politica sa științifică în rezolvarea problemei naționale, legătura lui indisolubilă cu poporul, unitatea de nezdruncinat a acestuia în jurul partidului, a secretarului său general — tovarășul Nicolae Ceaușescu — constituie factori determinanți care chezășuiesc angajarea într-un singur torent a energiilor creatoare ale țării, pentru înfăptuirea programului Partidului Comunist Român.

O întîlnire de neuitat

Academician doctor inginer Elena Ceaușescu, savant de reputație mondială

Prof. dr. ing. COLETA DE SABATA
rector al Institutului politehnic „Traian Vuia" din Timișoara

SOCIETATEA NOASTRĂ CONTEMPORANĂ — o lume puternic organizată atît global cît și în detaliu — face uneori să uităm că dincolo de elementele abstracte ale conducerii se află de fapt oameni, ființe umane a căror personalitate marchează, influențează și determină evoluția pe termen lung a unui domeniu sau chiar a întregii societăți.

În cadrul conducerii științifice, bazată pe cunoașterea și folosirea consecventă a legilor societății, promovată de Partidul Comunist Român, dezvoltarea țării noastre poartă amprenta unor personalități remarcabile a căror activitate, stil de muncă și mod de viață se constituie în modele exemplare pentru ceilalți membri ai societății.

În acest moment aniversar gîndul se îndreaptă firesc spre personalitatea de vîrf a științei românești, spre ființa atît de generoasă și de bogată sufletește, care pe parcursul întregii vieți a reușit să îmbine armonios toate componentele ce dau relief și consistență unei existențe umane de excepție, spre tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu.

O viață poate fi închinată unui ideal, dar strălucirea acelei vieți va fi determinată de calitatea idealului, de dimensiunile lui pe planul constituentelor sale etice și morale.

Om politic cunoscut pe toate meridianele și paralelele globului unde a purtat, alături de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, solia luminoasă de pace și prietenie, savant de renume mondial apreciat pentru contribuțiile de înaltă valoare aduse în subtila știință a chimiei, revoluționar consecvent pe durata unei vieți de veșnică tinerețe închinată idealurilor de luptă ale poporului, mamă atentă și devotată, tovarășă de viață atașată și curajoasă, tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu reunește într-un singur om valențe multiple și copleșitoare.

Analizînd evoluția cercetării științifice din România în ultimele două decenii — ca și a învățămîntului superior de care ea este indisolubil legată — se constată cu pregnanță că a suferit mutații de seamă. Integrarea învățămîntului superior cu cercetarea și cu producția, această concepție specific românească de modernizare a tuturor componentelor de bază, a condus la un nou principiu pedagogic care a schimbat fundamental modalitatea de abordare a cercetării, de alegere a domeniilor și a direcțiilor de lucru, de dezvoltare a activității pe căi noi și originale. Traducerea în viață a deziderateloor exprimate de conducerea superioară de partid, găsirea mijloacelor specifice, urmărirea permanentă a realizărilor din diferitele etape și introducerea corecțiilor necesare, adaptarea la nevoile reale ale economiei țării, toate acestea au fost făcute prin intermediul Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie condus nemijlocit de tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu.

Îmbinînd activitatea politică și cercetarea științifică, utilizînd în fiecare domeniu aceeași gîndire

riguroasă şi fermă ce caracterizează pe cercetătorul din laborator, dar şi pe savantul ce are capacitatea de a sintetiza în pagini de mare densitate valorică rezultatele lucrărilor originale, tovarăşa academician doctor inginer Elena Ceauşescu a creat modelul incomparabil al unui om dotat cu o personalitate de excepţie, cu o voinţă de o fermitate deosebită, cu o putere de muncă ce este caracteristică numai acelor oameni pe care natura i-a dotat cu nemăsurată largheţe. Numeroasele distincţii ştiinţifice şi politice nu vin decît să sublinieze un fapt pe care noi îl simţim zilnic: la cîrma ştiinţifică a ţării se află o personalitate excepţională pe care o stimăm şi o omagiem, închinîndu-i munca şi rezultatele noastre.

Spre finele anului trecut, în Italia, a apărut un alt volum dintr-o nouă serie de importante lucrări asupra compuşilor macromoleculari, care ilustrează intensa activitate de cercetare ştiinţifică a tovarăşei Elena Ceauşescu şi a colaboratorilor săi. Această nouă lucrare apărută peste hotare demonstrează cît de viu este interesul manifestat în lume pentru opera tovarăşei academician doctor inginer Elena Ceauşescu, savant de prestigiu mondial, înalta apreciere pe care o dau cercurile ştiinţifice remarcabilei sale activităţi.

Semnînd prefaţa volumului, Giuseppe Montalenti, preşedintele Academiei Naţionale Dei Lincei, releva: „Sînt deosebit de onorat pentru posibilitatea ce mi-a fost oferită de a adresa un călduros bun venit, în literatura italiană de specialitate, unei noi şi trainice opere ştiinţifice a academicianului doctor inginer Elena Ceauşescu, om de ştiinţă eminent şi de amplă recunoaştere internaţională, personalitate ştiinţifică şi politică importantă a ţării prietene, România, care este una dintre rudele noastre latine".

Este şi această nouă apariţie editorială o dovadă în plus a marelui prestigiu de care se bucură activitatea ştiinţifică prodigioasă a tovarăşei academician doctor inginer Elena Ceauşescu pe care o înregistrează cu profundă satisfacţie oamenii de ştiinţă din România socialistă.

Cu ocazia aniversării zilei de naştere, oamenii muncii din învăţămînt şi din cercetare, cadre didactice şi studenţi, îi transmit urarea caldă de multă sănătate, cu aceeaşi uriaşă putere de muncă, aceeaşi grijă permanentă pentru om, pentru familie, pentru tînăra generaţie, chezăşie a drumului ascendent al României Socialiste pe calea civilizaţiei şi progresului continuu.

Proeminentă personalitate a vieţii ştiinţifice şi politico-sociale

Prof. dr. OLGA DUŢU
Inspector general şcolar al judeţului Constanţa

AVEM BUCURIA ca în prima lună a noului an să o sărbătorim, alături de strălucitul om de stat, eminentul conducător al partidului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, pe tovarăşa academician doctor inginer Elena Ceauşescu, comunista de înaltă omenie, care participă cu sufletul şi experienţa de activist încercat, de competent om de ştiinţă la marile evenimente interne şi internaţionale, la forumurile politice, ştiinţifice şi culturale, la numeroasele întîlniri cu oamenii muncii din uzine, unităţi agricole, institute ştiinţifice şi de învăţămînt, în momentele de cea mai puternică efervescenţă, cînd se nasc marile proiecte de dezvoltare socialistă a societăţii noastre. Aniversarea tovarăşei Elena Ceauşescu se desfăşoară în vibranta atmosferă de hotărîtă angajare a tuturor comuniştilor, a întregului nostru popor, generată de lucrările Conferinţei Naţionale a P.C.R., care a jalonat drumul nostru înainte, promovînd căile tactice şi strategice ale creşterii nivelului de civilizaţie şi progres al ţării noastre, propăşirea continuă şi ridicarea României în rîndul ţărilor cu o dezvoltare medie, obiectivul fundamental al actualei etape constituindu-l realizarea unei noi calităţi a muncii, a vieţii în întreaga noastră societate socialistă, odată cu formarea unui om nou, cu o înaltă conştiinţă de sine, cu o înţelegere tot mai profundă a rolului său în înfăptuirea noii societăţi.

La elaborarea politicii ştiinţifice a partidului nostru, la marile împliniri ale socialismului, contribuie prin prezenţa sa activă tovarăşa Elena Ceauşescu, participantă neobosită la făurirea destinului poporului român, cu competenţă politică, receptivitate faţă de nou, o mare sensibilitate sufletească, o nemărginită dragoste şi grijă pentru om, virtuţi ale conducătorilor de seamă.

Îmbinînd strălucit efortul tenace pentru îndeplinirea unor înalte răspunderi în conducerea partidului şi statului cu prestigioasa sa activitate ştiinţifică, de reputaţie mondială, tovarăşa Elena Ceauşescu ne oferă exemplul luminos al femeii — militant politic, care pune în slujba politicii partidului, cu aleasă pricepere, cu consecvenţă şi fermitate revoluţionară, spiritul creator, constructiv, iniţiativa, caldul umanism şi patriotism, toate cu pasiunea şi intensitatea luptătorului de excepţie. Acest ataşament profund la cauza partidului, devotamentul faţă de popor au prins rădăcini adînci din anii ilegalităţii, cînd tovarăşa Elena Ceauşescu a îndeplinit sarcini de răspundere în rîndurile U.T.C. şi sindicate, situîndu-se ca tînără membră a P.C.R., alături de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în eşalonul de frunte al partidului nostru, în centrul fierbinte al evenimentelor istorice trăite de poporul român.

În calitate de membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., de prim-viceprim ministru al guvernului, tovarășa Elena Ceaușescu participă nemijlocit la aplicarea liniei politice a partidului de perfecționare a tuturor domeniilor, structurilor și mecanismelor societății noastre. Eminent om politic, exemplu de soție și mamă, tovarășa Elena Ceaușescu se preocupă cu aleasă grijă de întărirea familiei, formarea și educarea copiilor și tinerilor în spiritul eticii și echității socialiste, creșterea rolului femeilor în societatea noastră, îmbunătățirea neîncetată a condițiilor de muncă și de viață ale acestora, orientarea și sprijinirea permanentă a mișcării de femei. Prezentă la congrese și conferințe politice și științifice cu mare rezonanță în viața internă și internațională, tovarășa Elena Ceaușescu a exprimat și susținut cu strălucire orientările partidului nostru, ale secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în domeniul industriei, cercetării științifice și tehnologice, al învățământului în etapa integrării cu producția și cercetarea, acțiuni cu finalități și eficiență maxime.

Strălucit om de știință, tovarășa Elena Ceaușescu a concentrat eforturile lucrătorilor din domeniul chimiei spre valorificarea deplină a resurselor naturale ale țării noastre, ale creării de noi materii prime și materiale necesare industriei și producției bunurilor de consum, exprimînd cerința realizării unor produse cu un înalt grad de prelucrare și atribute calitative superioare, obținerii unor valori maxime pe unitatea de produs.

La baza activității celor 27 de institute și centre de cercetare și inginerie tehnologică organizate în cadrul Institutului central de chimie stau concepția originală și organizarea științifică unitară a cercetării și proiectării, integrate strîns cu producția industrială și învățămîntul superior, datorate activității neobosite a tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, care a condus cu responsabilă competență acest institut, situat consecvent pe locul I în întrecerea socialistă, distins de mai multe ori cu titlul de „Erou al Muncii Socialiste".

Dovadă a considerației de care se bucură școala românească de chimie, implicată profund în progresul industriei chimice, este înalta consacrare în străinătate a calităților de eminent om de știință ale tovarășei Elena Ceaușescu, membru de onoare, membru activ, „Profesor Honoris Causa" și „Doctor Honoris Causa" al unora dintre cele mai importante societăți științifice și academii de științe din lume. Alături de toți cei ce lucrează în industria chimică, în activitatea științifică ori de învățămînt, în chimie, poporul nostru a încercat un sentiment de o deosebită satisfacție față de recunoașterea pe plan mondial a succeselor țării noastre în acest domeniu, confirmare a poziției înaintate pe plan mondial pe care o ocupă știința românească, gata să răspundă apelului producției în societatea noastră socialistă aflată în plin progres industrial și tehnic.

Președintă a Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie, tovarășa Elena Ceaușescu are merite remarcabile în organizarea întregii mișcări științifice din țara noastră pentru rezolvarea problemelor majore ale economiei naționale în vederea dobîndirii independenței energetice a țării, pentru limitarea importurilor de tehnologii și materii prime, prin valorificarea cu maximă eficiență a resurselor interne și crearea de tehnologii, cu consum minim de energie.

Aceeași neobosită activitate creatoare desfășoară tovarășa Elena Ceaușescu pentru aplicarea consecventă a politicii partidului nostru în domeniul învățămîntului, care a înregistrat o evoluție dinamică în ultimul deceniu. De la un învățămînt cu un pronunțat caracter teoretic, astăzi învățămîntul românesc este legat de activitatea practică, de producția bunurilor materiale, răspunzînd comenzii sociale de pregătire a forței de muncă necesare tuturor sectoarelor economiei naționale, prin promovarea în rîndurile tineretului a spiritului muncii și înarmarea sa cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane. Școala trebuie să formeze un tineret revoluționar, care să fie gata de sacrificiu pentru interesele patriei și cauza socialismului, un tineret sănătos, pasionat și îndrăzneț, animat de cele mai nobile idealuri.

În elaborarea și făurirea politicii externe românești, tovarășa Elena Ceaușescu participă cu consecvența patriotului și omului politic care, iubindu-și patria, luptînd pentru prezentul și viitorul ei fericit, militează pentru întărirea permanentă a legăturilor cu țările socialiste, cu toate statele lumii, pe bază deplinei egalități în drepturi, respectării independenței și suveranității naționale, neamestecului în treburile interne și avantajului reciproc, renunțării la forță și la amenințarea cu forța. Anul 1982 marchează un moment de vîrf în afirmarea politicii de pace a partidului nostru, a președintelui Republicii, tovarășul Nicolae Ceaușescu, ale cărui inițiative constructive au stîrnit un viu ecou în conștiința internațională, dobîndind recunoașterea cuvenită. Printre aceste inițiative, de excepțională valoare, se înscrie și constituirea Comitetului Național Român „Oamenii de știință și pacea", avînd în frunte pe remarcabilul militant pentru pace, tovarășa Elena Ceaușescu, comitet care s-a impus ca o autentică autoritate pe plan mondial în apărarea principiilor de conviețuire și colaborare pașnică, de salvgardare a vieții și a progresului. Omagiind, la aniversarea zilei de naștere a tovarășei Elena Ceaușescu, un strălucit militant, un eminent savant, un comunist de omenie, omagiem viața unei revoluționare care a înfruntat cu demnitate și curaj, cu maturitate comunistă vitregiile luptei de clasă și ale războiului, care s-a angajat cu întreaga ființă în munca de proiectare și făurire a civilizației socialiste pe pămîntul scump al patriei și care modelează cu clarviziune și competență, împreună cu tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu întregul partid viitorul comunist al poporului român.

Aducem, în aceste clipe de măreață sărbătorire, prinosul nostru de înalt respect, de profundă admirație și recunoștință tovarășei Elena Ceaușescu — personalitate remarcabilă a vieții politice, sociale și științifice din zilele noastre.

Concepția despre educație a președintelui Nicolae Ceaușescu

ECOURI ÎN STRĂINĂTATE

Prof. univ. GEORGE VĂIDEANU

„A fi patriot înseamnă a milita activ pentru prietenie cu toate popoarele țărilor socialiste, cu popoarele statelor în curs de dezvoltare, cu toate popoarele lumii pentru cauza păcii și a colaborării. A fi patriot înseamnă a respecta sentimentele naționale ale altor popoare, libertatea și independența lor. În acest înțeles, patriotismul nu poate fi în nici un fel caracterizat drept naționalism îngust, nu poate fi opus solidarității și prieteniei între popoare".

NICOLAE CEAUȘESCU
(Congresul educației politice și al culturii socialiste, 1976)

ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ progresele obținute într-un domeniu sau altul se evaluează prin comparație cu cele similare dobîndite în alte țări. **În ultimii 18 ani, în mod deosebit, interesul față de performanțele și de caracteristicile învățămîntului românesc a sporit în mod considerabil.** Sînt semnificative în acest sens un șir de fapte: sporirea numărului studenților și al doctoranzilor din alte țări care studiază în România, solicitarea și angajarea unui mare număr de profesori români în țări în curs de dezvoltare, comenzile adresate de către U.N.E.S.C.O. României în vederea elaborării unor studii monografice pe teme (studii de caz), solicitarea unor reprezentanți ai științelor educației din România, ca experți (în țările în curs de dezvoltare) sau ca specialiști, de către U.N.E.S.C.O. sau de către diferite organizații neguvernamentale etc. Învățămîntul a îndeplinit în toți acești ani funcțiile și sarcinile care-i revin prin documentele programatice ale partidului nostru și de către făuritorul neobosit al României moderne, al societății socialiste multilateral dezvoltate, președintele Nicolae Ceaușescu. Învățămîntul este „factor de cultură și civilizație", el este făuritor de conștiințe și de competențe, el pregătește forța de muncă pentru toate sectoarele vieții sociale; ca proces, el constituie actul de conștiință prin care națiunea își cunoaște trecutul și își făurește viitorul. [Programul P.C.R., **1**; N i c o l a e C e a u ș e s c u, **2**; Ș t e f a n B â r s ă n e s c u, **3**; F l o r i a n P o p e s c u; **5**]. Vom pune în lumină în acest articol ecoul pe care îl au în lumea contemporană cîteva principii fundamentale ale învățămîntului românesc, [Gal T., 4] principii care constituie componente ale concepției președintelui Nicolae Ceaușescu despre **dezvoltare**, despre **cultură** și despre **om**; ele sînt sintetizate în formula simplă dar plină de adînci semnificații — totul se face prin om și în folosul omului. Vom ilustra interesul suscitat în străinătate de către unele performanțe sau caracteristici ale învățămîntului românesc cu fapte sau exemple.

UNITATEA DINTRE ÎNVĂȚĂMÎNT, CERCETARE ȘI PRODUCȚIE

În ultimul deceniu promovarea muncii în programele școlare a devenit o preocupare generalizată și o prioritate. În toate rezoluțiile conferințelor regionale (continentale) ale miniștrilor educației se subliniază imperativul formării tuturor elevilor în vederea prestării unor munci sociale utile. [U.N.E.S.C.O., **7**]. **Experiența românească** în acest domeniu **se distinge prin cîteva caracteristici, punînd calitatea învățămîntului în directă legătură cu exigențele muncii și ale sporirii productivității muncii.** „În timp ce majoritatea țărilor se limitează la a urmări articularea sau „simbioza" celor două lumi, lumea educației și lumea muncii, principiul de bază al politicii noastre școlare ia în considerare punerea în relație a trei domenii: învățămîntul, cercetarea, producția. Totodată, în timp ce mulți specialiști se limitează la investigarea modalităților de comunicare între educație și muncă declarîndu-se nemulțumiți de faptul că munca este adesea „placată" peste conținutul învățămîntului, în țara noastră se urmărește integrarea celor trei domenii, strînsa lor conexiune" [V ă i d e a n u G., **8**, p. 491]. Dealtfel, după o vizită efectuată acum cîțiva ani în România, cînd a avut prilejul să cunoască ponderea deținută de principiul unității dintre învățămînt, cercetare și producție în organizarea învățămîntului nostru, directorul general al U.N.E.S.C.O. **a cerut diviziei de specialitate să comande un studiu de caz (național) autorităților române; acesta a fost elaborat și va fi folosit de către U.N.E.S.C.O. pentru elaborarea unor studii comparative și pentru acțiunea de stimulare a schimburilor de informații și de experiență dintre statele membre.** Tot atît de semnificativ este și faptul că cea de-a 38-a Conferință internațională a miniștrilor educației, organizată la Geneva în luna noiembrie 1981, a înscris la ordinea de zi punctul **„Interacțiunea dintre educație și munca productivă"** [U.N.E.S.C.O. 6, **7**]. În documentul de bază

al conferinței se fac referiri la experiența României, iar delegația română a prezentat un raport primit cu mult interes de către participanți. Să menționăm și faptul că Institutul pentru Educație al U.N.E.S.C.O.-ului din Hamburg, care editează „Revista Internațională de Pedagogie", a ținut să includă în numărul tematic al anului 1982, consacrat modurilor de organizare a învățării un studiu privitor la experiența României [Văideanu G., 9].

Un alt domeniu în care gîndirea cutezătoare și profundă a președintelui statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a adus inestimabile contribuții este cel al **relației dintre învățămînt și dezvoltare.** Se știe că mai ales în primele două decenii de după cel de-al doilea război mondial unii specialiști occidentali identificau dezvoltarea cu creșterea economică, explicînd dezvoltarea în exclusivitate sau în primul rînd prin promovarea tehnologiei; se aștepta totul sau mult prea mult de la implantarea în țările în curs de dezvoltare a cîtorva întreprinderi industriale sau agricole; în același timp, se ignora rolul educației, cu alte cuvinte al pregătirii forței de muncă, al formării aptitudinilor și priceperilor cerute de transformările economice, al ridicării nivelului cultural-educativ al întregii comunități. Această strategie nesatisfăcătoare a fost denunțată pe de o parte de către unele agenții internaționale, pe de alta de unele state, printre acestea aflîndu-se de la început și România. **Tezele partidului nostru privitoare la rolul culturii și al educației în asigurarea unei dezvoltări temeinice și armonioase sînt astăzi cunoscute și împărtășite în multe țări ale lumii și în cadrul agențiilor Națiunilor Unite.** Omul este agent, scop și beneficiar al dezvoltării; educația are misiunea relativ nouă și extrem de complexă de a-l pregăti pe tînăr pentru a-și îndeplini aceste roluri. Omul trebuie învățat să-și asume răspunderi și să participe, să se situeze în centrul dezvoltării și să domine schimbările. Educația își însușește roluri noi: ea face posibilă dezvoltarea și-i asigură temeinicia și, la rîndu-i, ea beneficiază de pe urma progreselor care au loc în sfera economiei, a tehnologiei și a științei. Aceste teze găsesc un larg ecou în lumea țărilor în curs de dezvoltare și în cercurile progresiste din întreaga lume.

Exemple și comentarii asemănătoare s-ar putea aduce cu privire la caracterul național al educației, cu privire la echilibrul căutat și menținut între aspirațiile tineretului și exigențele societății sau între diferitele tipuri de conținuturi etc. Ceea ce vom menționa în încheierea acestui articol este **suflul inovator care animă învățămîntul românesc și pe care președintele nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, îl întreține prin optimismul și prin patriotismul său exemplar.**

BIBLIOGRAFIE

1. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism*, București, Ed. politică, 1975.
2. Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului*, prezentată la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R., 1—2 iunie 1982, „Scînteia", 2 iunie, 1982.
3. Bârsănescu Ștefan, *Omagiu tovarășului Nicolae Ceaușescu. Gîndire pedagogică novatoare și revoluționară*. „Revista de pedagogie" nr. 1, 1978.
4. Gal T., *Specificul național al educației*, „Revista de pedagogie ", nr. 2, 1970.
5. Popescu Fl. *Omagiu tovarășului Nicolae Ceaușescu. Promotor al modernizării învățămîntului românesc*" „Revista de pedagogie", nr. 1, 1978.
6. Unesco, *Conférence Internationale de l'Education 38e session*, Génève, 10—19 novembre 1979, Rapport final, Unesco, B.I.E, 1981.
7. Unesco, *Apprendre et travailler*, Paris, Unesco, 1979.
8. Văideanu G., *La promotion du travail productiv dans les programmes scolaires: aperçu comparatif* „Revue de la Comunion Nationale Roumaine pour l'Unesco", nr. 4, 1981.
9. Văideanu G., *Les structures de l'apprentissage en Roumanie: unité et diversité*, „Revue Internationale de Pédagogie", Unesco, Institute for Education, Nr. 2 1982, Hamburg.

Perfecționarea tehnologiei didactice — unul din obiectivele învățămîntului maramureșean

Conf. univ. dr. LETIȚIA PINTEA

Inspector școlar general al județului Maramureș

CA ȘI ALTE JUDEȚE ALE ȚĂRII, județul Maramureș a cunoscut în anii socialismului o viață social-economică și culturală complexă, care i-a schimbat chipul și structura, devenind un județ în plină înflorire, puternic ancorat în dezvoltarea de ansamblu a țării.

În materialul de față ne propunem să desprindem din multitudinea de idei creatoare ale tovarășului Nicolae Ceaușescu cîteva care au condus învățămîntul din țara noastră și, implicit, cel din județul Maramureș la o dezvoltare complexă, unitară, superioară, l-au făcut să devină un învă-

tămînt pentru masele largi populare, democratic, profund științific, care asigură dezvoltarea multilaterală a personalității în strînsă corelație cu nevoile societății noastre în fiecare etapă de dezvoltare.

Vom reliefa în primul rînd concepția originală după care este conceput învățămîntul contemporan românesc. Este vorba de împletirea strînsă a activității de învățare dirijată cu munca productivă și cercetarea științifică în vederea realizării unei armonii permanente între obiectivele și direcțiile dezvoltării sociale și cerințele integrării socio-profesionale a absolvenților pentru obținerea unei noi calități.

O asemenea viziune asupra învățămîntului a permis și, totodată, a determinat mutații pe multiple planuri.

Principiul integrării învățămîntului cu producția și viața social-politică și culturală conduce la creșterea funcționalității școlii cel puțin din următoarele puncte de vedere:

a) crearea unei baze materiale și modernizarea acesteia astfel încît să răspundă pe deplin exigențelor pregătirii profesionale științifice, tehnico-practice și social-politice a tineretului. La nivelul fiecărei trepte de învățămînt (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, învățămînt superior) s-au creat condiții materiale adecvate tipului de școală. Remarcăm în mod deosebit diversificarea profilurilor liceelor și patronarea acestora de către întreprinderi, asigurîndu-se astfel cele mai bune condiții de pregătire. S-au construit școli de toate tipurile, după o concepție modernă care le asigură o înaltă funcționalitate, prin înzestrarea lor cu clase bine dotate pentru învățarea diferitelor discipline fundamentale, cabinete și laboratoare, la care se adaugă atelierele, uneori adevărate microuzine. Pe acestea le completează posibilitățile create ca fiecare elev să aibă un loc de efectuare a practicii direct în uzină sau întreprindere. Dotarea cu mijloace moderne, începînd cu băncile construite ergonomic, continuînd cu trusele pentru studierea fizicii, chimiei, a disciplinelor de specialitate, a unei întregi aparaturi audio-vizuale și sfîrșind cu echipamentele necesare televiziunii interne, este rodul ideii de integrare.

b) Principiul fundamental la care ne referim a condus la o concepție superioară adecvată privind **conținutul științific al învățămîntului de toate gradele.** Nu putem să nu reținem aici modul de concepere a conținutului învățămîntului, reflectat în planuri, programe și manuale școlare. Virtuțile acestora, rezultate din ideea de integrare, sînt cel puțin: unitatea, dinamismul, caracterul deschis, interdisciplinaritatea, selectivitatea, caracterul practic-aplicativ, aspectul profund formativ, pe lîngă cel instructiv. Realizarea nu este deplină, dar apreciem intensele frămîntări ce există pentru asigurarea conținutului științific, avîndu-se mereu în vedere nivelul la care s-a ajuns în dezvoltarea științei și tehnicii, particularitățile de vîrstă, cele didactico-metodice, precum și cerințele actuale ale societății noastre.

c) Un corolar al principiului integrării este **pregătirea pe măsură a cadrelor didactice,** cheia de aur — spunem noi — a funcționării cu eficiență a întregului complex pentru realizarea calității superioare. Acest nou mod de gîndire a condus la necesitatea restructurării concepției cadrelor didactice cu privire la obiectivele și sarcinile învățămîntului, a mijloacelor și formelor de realizare a procesului de învățămînt. Pe scurt, este vorba de o pregătire științifică, politică, pedagogică, psihologică ce derivă din această nouă concepție, care poate duce la obținerea noii calități. Aceasta înseamnă o continuă perfecționare; o pregătire permanentă realizată prin studiu pe de o parte, prin autogeneralizarea propriei experiențe, pe de altă parte. Aria autoperfecționării se împletește armonios cu aria cercetării metodico-științifice, aspectul cel mai important, poate, care-l face pe fiecare educator **și cercetător al procesului de învățămînt** și care, astfel, contribuie nu numai la autoperfecționare, ci și la perfecționarea și modernizarea învățămîntului, la obținerea noii calități.

Despre rezultatele unei asemenea concepții originale se pot spune multe. Aș sublinia doar că cele mai însemnate cîștiguri ce se întrevăd sînt: formarea unui om multilateral cu o concepție științifică despre lume, un om cu o gîndire creatoare, capabil să se adapteze și readapteze la noile situații caracteristice societății atît de dinamice în care trăim; educația prin și pentru muncă, cu efecte în planul dezvoltării fiecăruia, dar și cu realizări economice însemnate, rod al unei munci eficiente, făcută cu rost, pe baza unui plan economic bine gîndit și nu o „practică" în sine; pregătirea planificată a forței de muncă, răspuns comenzii sociale în viziune prospectivă.

Valențele formative ale unui învățămînt întemeiat pe o concepție științifică atît de originală și atît de profund legată de realitățile sociale ale epocii contemporane conduce, desigur prin eforturi, la obținerea unor rezultate însemnate.

În județul Maramureș procesul instructiv-educativ este conceput dintr-o asemenea perspectivă. Se poate spune că sînt create premisele pentru realizarea unui învățămînt de calitate. Iată cîteva argumente: dezvoltarea și modernizarea bazei materiale; încadrarea cu personal calificat a unităților de învățămînt; școlarizarea tuturor copiilor și asigurarea frecvenței zilnice, cuprinderea în clasa a IX-a a întregului efectiv de promovați ai clasei a VIII-a; realizarea planului de școlarizare la treapta a II-a de liceu; planificarea și organizarea științifică a muncii; perfecționarea conținutului și structurilor procesului de învățămînt și asigurarea însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de către toți elevii; asigurarea caracterului practic-aplicativ al învățămîntului și a patronării unităților școlare de către întreprinderi, licee și institutul de învățămînt superior; îmbunătățirea activităților politico-educative, cultural-artistice și sportive; creșterea acțiunilor de perfecționare; perfecționarea conducerii învățămîntului la toate nivelurile.

Cîteva date concrete sînt utile pentru a demonstra stadiul de dezvoltare a învățămîntului maramureșean în lumina concepției la care ne-am referit. Am obținut în ultimii ani o promovabilitate ridicată, exprimată într-un procent de peste 99 la sută în învățămîntul primar, gimnazial și liceal. Asociem imediat la această cifră preocupările deosebite pentru un învățămînt de calitate, orientat spre elaborarea scopurilor și obiectivelor operaționale, spre promovarea metodelor moderne, active, spre angajarea plenară a elevilor în procesul propriei lor formări. Mai adăugăm activitatea tehnico-productivă bazată pe o bună însușire a meseriei și avînd ca urmare realizarea planului economic în valoare de peste 32 de milioane lei. Expozițiile organizate atestă puterea de inventivitate și creativitate a elevilor. Apoi ar mai fi și alte argumente: rezultatele însemnate obținute la olimpiadele școlare și concursurile pe meserii, la Festivalul național „Cîntarea României" etc.. Toate acestea dovedesc că înțelegem procesul de învățămînt în complexitatea lui, nu îngust, unilateral, antrenînd toți factorii și, mai ales, realizînd o coordonare științifică, condiție a obținerii noii calități în formarea omului multilateral dezvoltat.

Recent am analizat stadiul dezvoltării învățămîntului din județ în lumina exigențelor ridicate la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982 — document ce reliefează relația dintre dezvoltarea integrală a forțelor și relațiilor de producție, a bazei materiale a societății și rămînerea în urmă a activității teoretice, ideologice, politico-educative. Ne-am stabilit strategii adecvate de mobilizare a forțelor și resurselor, a creației și acțiunii, pentru a realiza cu succes concordanța cu nivelul actual de dezvoltare și a răspunde comenzii sociale printr-un proces instructiv-educativ de înaltă calitate, prospectiv, angajat. Într-un astfel de context concepem perfecționarea învățămîntului, a cadrelor didactice ca un proces complex, unitar, în concordanță cu cel de îndrumare și control, prin valorificarea concluziilor controalelor și inspecțiilor școlare pentru orientarea acțiunilor, experimentarea și generalizarea experienței pozitive.

Din acest mod de gîndire și acțiune a rezultat organizarea cabinetului metodic de conducere a învățămîntului din județ, conceput ca o bancă de informații care contribuie, prin complexa sa funcționalitate, la fundamentarea științifică a deciziei, oferă posibilitatea organizării documentate a inspecției școlare, a perfecționării inspectorilor și directorilor de școli, a responsabililor cercurilor pedagogice, deoarece conține o documentație bogată în ceea ce privește planificarea și organizarea învățămîntului, a conținutului acestuia, a mijloacelor și formelor celor mai moderne. Aici se află concentrată experiența pozitivă a cadrelor didactice, constituind un model ce poate fi generalizat în întregul proces instructiv-educativ din județ.

Cabinetul își găsește reflectarea în toate școlile județului care și-au transformat sălile profesorale din simple locuri de popas în adevărate puncte de documentare, în scopul informării la zi a cadrelor, a generalizării experienței pozitive, a inițiativelor din școală.

La perfecționarea procesului de învățămînt își aduce contribuția acțiunea organizată de cercetare metodico-științifică realizată de fiecare cadru didactic și valorificată în școli, sesiuni la nivel de centre de comună, zonă și la doi ani în sesiuni județene. Cele mai valoroase cercetări sînt publicate pentru a fi cunoscute și valorificate în procesul instructiv-educativ. De curînd am publicat volumul „Pregătirea forței de muncă, sarcina principală a școlii" (partea I și partea a II-a, Baia Mare, 1982). Preocupările noastre de cercetare științifică și generalizarea experienței pozitive vizează teme de regulă cercetate în echipă, unele cu caracter interdisciplinar, izvorîte din nevoile practicii. Astfel ne preocupă îmbunătățirea corelației dintre necesarul forței de muncă și pregătirea acesteia prin școală și alcătuirea rețelei școlare în funcție de necesarul de forță de muncă, funcțiile aplicate ale disciplinelor de învățămînt, metode, procedee, mijloace didactice, forme de organizare în conformitate cu specificul disciplinelor, strategii pedagogice de formare a concepției materialist-științifice despre lume și viață, strategii moderne în realizarea operativă și eficientă a inspecției școlare ș.a.

Dintre realizările din ultimul timp considerăm că este bine să consemnăm refacerea la Sighetu Marmației a liceului pedagogic într-o manieră nouă, așezată pe criterii moderne. Baza în pregătirea copilului o dă învățătorul și de pregătirea exigentă a acestuia depinde mult viitorul copiilor pe care-i educă.

Realizat pe baze moderne, liceul sighetean devine, în același timp, centrul metodic de perfecționare a educatoarelor și învățătorilor din întregul județ. Sînt acum create toate condițiile pentru a realiza un învățămînt de înaltă calitate, începînd cu factorul uman (profesor și elev) și, mai departe, folosind baza materială — de la banca multifuncțională (creată de cadre didactice cu experiență), pînă la cea mai modernă aparatură. Toate sînt puse în slujba unor activități care să conducă la o învățare eficientă, toate mijloacele și materialele create de cadrele didactice sînt astfel concepute încît să determine implicarea elevului în propria sa formare. Preluînd sîmburele tradițional pozitiv cu discernămînt, am gîndit prospectiv liceul de astăzi. Ceea ce pregătim astăzi este pentru viitorul copiilor, al țării. Liceul este un model prospectiv care nu neagă alte niveluri, ci le integrează.

Gîndurile exprimate se vor o pledoarie pentru noua calitate, ilustrată cu cîteva realizări obținute de învățămîntul maramureșean pe fondul politicii școlare stimulată de gîndirea creatoare a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, fiul cel mai iubit al poporului, cel care ne dă tuturor pildă vie de dăruire și fierbinte patriotism pentru binele întregului popor, pentru înălțarea patriei noastre socialiste în rîndul țărilor înaintate ale lumii.

Pregătirea și perfecționarea cadrelor pentru agricultură - preocupare prioritară a școlii botoșănene

Prof. MIHAI MATEI
Inspector general școlar al județului Botoșani

LUCRĂTORII DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL BOTOȘĂNEAN de astăzi, simțind răspunderea pe care o au în continuarea tradițiilor progresiste ale școlii de pe aceste locuri, nu uită că aici au învățat, au crescut și devenit titani ai gîndirii românești, păstrători și continuatori ai luptei pentru progres și libertate precum N. Iorga, G. Enescu, Șt. Luchian, Gr. Antipa, D. Leon, D. Brîndză, frații Nădejde, I. P. Pincio, și mai încoace D. Pompei, dr. Ciucă, O. Onicescu ș.a.

Setea de cultură a făcut ca mai ales după 1864 în județul Botoșani să se înființeze școli la Pomîrla, Darabani, Botoșani, Sulița, Ștefănești etc. În județ funcționează licee centenare ca „A.T. Laurian" (124 ani), Lic. ind. nr. 1 Dorohoi (103 ani), Liceul Pomîrla (fost „Anastasie Bașotă", 104 ani), Școala generală nr. 6 Botoșani (151 ani), școlile generale din Văculești (109 ani), Hudești (109 ani), Corlăteni, Cernești-Todireni etc.

Lipsurile materiale, starea de sărăcie a țărănimii, a majorității populației orașelor au făcut să se înregistreze un număr mereu mare de analfabeți, ceea ce situa județul în 1944 între primele din țară în această tristă stare de lucruri. După cum este știut revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, ducînd mai departe tradițiile valoroase ale școlii, a schimbat radical și învățămîntul în țara noastră, acesta înregistrînd treptat o dezvoltare impetuoasă, mai ales după Congresul al IX-lea al P.C.R. din 1965.

Dezvoltarea forțelor de producție în domeniul industriei și al agriculturii, județul Botoșani constituind un exemplu elocvent al concepției P.C.R., a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, de repartizare judicioasă a forțelor de producție, continua perfecționare a relațiilor de producție, au produs firesc profunde mutații în viața socială și politică a județului, în special în perioada 1965—1982, mutații care și-au pus durabil amprenta pe întregul mod de dezvoltare viitoare a acestor locuri și au contribuit în mod fericit la procesul neîntrerupt de ridicare a nivelului de cultură și civilizație a locuitorilor acestor străvechi meleaguri.

Astfel, numai în perioada 1970—1980, datorită procesului de industrializare, precum și dezvoltării prestărilor de servicii și industriei mici, a sectoarelor social-culturale, s-au creat în județul Botoșani peste 43 000 locuri noi de muncă, acoperite în cea mai mare măsură pe seama repartizării în producție a absolvenților din județ și care s-au calificat prin rețeaua proprie de licee, școli profesionale și de maiștri, reducîndu-se sau desființîndu-se formula calificării la locul de muncă.

Industria noastră fiind tînără beneficiază și de o forță de muncă tînără, avînd aproape jumătate dintre muncitori în vîrstă sub 30 de ani. Agricultura a fost singura ramură a economiei naționale, în care aproape două treimi dintre lucrători sînt femei, a căror vîrstă medie nu depășește 45 de ani.

Nenumărate sînt momentele cruciale din ultimul deceniu și jumătate cînd tovarășul Nicolae Ceaușescu a jalonat cu înțelepciune, cu gîndirea sa înaintată, dezvoltarea și modernizarea învățămîntului pe baze noi, revoluționare, în strînsă corelare cu cerințele vieții economice și social-culturale a României. Să ne amintim bunăoară de cele patru congrese ale partidului desfășurate în această perioadă; la fiecare din ele, în raportul Comitetului Central prezentat de secretarul general al partidului, în cuprinsul celorlalte documente adoptate, politicii partidului în domeniul pregătirii profesionale și asigurării forței de muncă i-au fost conferite nu numai o atenție aparte, dar și orientării fundamentale pentru dezvoltarea și perfecționarea pe mai departe a învățămîntului, științei și culturii. Aceste orientări, reafirmate la multe din plenarele Comitetului Central, au fost detaliate și concretizate în aceste prilejuri, și nu numai atunci, cu aceeași clarviziune care caracterizează personalitatea atît de proeminentă a președintelui României. Ne stăruie în memorie prin elocvența lor, printre altele, Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 și Plenara C.C. al P.C.R. din 28—29 iunie 1977 care au fost consacrate, în cea mai mare parte, dezbaterii măsurilor de optimizare a aportului învățămîntului la rezolvarea problemelor majore ale țării.

Noua împărțire administrativ-teritorială, inițiată și realizată sub conducerea directă a secreta-

rului general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, a condus la întărirea economico-socială a tuturor orașelor, a comunelor țării, începînd un proces de dezvoltare a unor centre urbane noi, ocazie cînd se construiesc și școli spațioase, laboratoare, săli de gimnastică și ateliere. În aceste condiții fiecare centru de comună a trecut la înființarea treptei I de liceu, pregătind lucrători necesari tuturor sectoarelor productive locale. Astăzi în învățămîntul de specialitate din județul Botoșani 21 363 de elevi învață 32 meserii, din care 13 meserii în 7 școli profesionale, 8 în liceele industriale, 7 meserii în liceele agroindustriale, 11 profesii prin licee de specialitate pedagogic, economic, sanitar etc. În anul școlar 1982—1983 cele 805 educatoare, 1 420 învățători și 3 663 profesori și maiștri-instructori se ocupă de educația a 20 390 copii înscriși în 393 grădinițe și a 99 225 elevi ce învață în 208 școli generale, 18 licee și 7 școli profesionale, la cursuri de zi, precum și a celor 2 173 elevi din învățămîntul seral și fără frecvență, ceea ce reprezintă un sfert din populația județului.

Dezvoltarea pe care a cunoscut-o învățămîntul botoșănean în anii socialismului este reflectată și de următoarele date statistice:

DINAMICA DEZVOLTĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR

Unități			Copii			Cadre		
1938 1939	1960 1961	1979 1980	1938 1939	1960 1961	1979 1980	1938 1939	1960 1961	1979 1980
13	138	406	405	5072	2 1055	15	183	847

De subliniat este faptul că învățămîntul preșcolar s-a dezvoltat spectaculos mai ales în mediul rural. Astfel, dacă în 1938 nu funcționa nici o unitate de acest fel, în anul școlar 1982/1983 sînt 336 grădinițe cu 14 797 copii și 600 educatoare.

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR, GIMNAZIAL ȘI LICEAL

Specificație	1938/1939			1960/1961			1982/1983		
	școli	elevi	cadre	școli	elevi	cadre	școli	elevi	cadre
cl. I–IV	339	37 742	1 019	280	64 895	1 538	197	35 722	1 420
cl. V–VIII	11	2 133	44	167	21 117	876	208	39 903	2 470
licee	5	851	159	8	2 917	133	18	23 600	1 193
Total	355	40 726	1 222	455	88 929	2 547	423	99 225	5 082

Un salt cu totul deosebit cunoaște în acești ani școala din mediul rural.

Astăzi funcționează 188 școli primare cu 32 000 elevi și 1250 învățători. În total, în învățămîntul general obligatoriu sînt cuprinși 33 434 copii, totalitatea celor ce trebuie să urmeze școala generală de 10 ani. De asemenea un număr de 1960 elevi sînt înscriși și urmează învățămîntul fără frecvență. Generalizarea, în anul 1982, a învățămîntului de 10 ani a însemnat un salt calitativ al școlii, premisa creșterii gradului de cultură și civilizație a populației tuturor satelor noastre.

Consolidarea învățămîntului general va însemna desigur în continuare și introducerea cu pondere în planurile de învățămînt a profilelor agricole, zootehnice, pomiviticole, cele legate de industria mică și prestările de servicii. Totodată acest lucru a făcut și face să se oprească migrația forței de muncă tînără la orașe, stabilindu-se astfel în sate, consolidînd și revitalizînd toate sectoarele economico-sociale din agricultură.

În toate liceele și școlile generale se asigură desfășurarea unui învățămînt tot mai modern, tinerețul își însușește temeinic cunoștințele cerute de programele și manualele școlare, se pregătește asiduu pentru munca productivă, în cele 526 ateliere, în cadrul practicii de uzină, pe ferme și loturi experimentale, în zootehnie și în multitudinea acțiunilor cu caracter tehnico-aplicative extra-școlare.

Intrarea țării noastre într-o nouă etapă a dezvoltării sale, etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate este însoțită de punerea în termeni noi a problemelor progresului agriculturii, cerințele sporite ridicate în acest domeniu decurg din obiectivul strategic fundamental al acestei etape: depășirea stadiului de țară în curs de dezvoltare și atingerea treptată a unui nivel comparabil cu cel al statelor avansate sub raport economic. Realizarea acestui obiectiv implică și creșterea rolului agriculturii, a contribuției sale la dezvoltarea economică de ansamblu a țării. Tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, sublinia la Congresul al XII-lea faptul că „ne propunem de fapt, să realizăm o adevărată revoluție agrară în ce privește producția, productivitatea muncii, nivelul tehnic, eficiența economică, activitatea socială generală din satele noastre". Hotărîrile de partid și de stat luate pentru a realiza această revoluție

duc la transformarea și a școlii, întărirea caracterului ei practic, pregătirea cu prioritate a întregului tineret sătesc pentru munca în această ramură.

Nu putem încheia fără să subliniem că eforturile organizatorice ale partidului și statului nostru în domeniul dezvoltării și modernizării învățămîntului botoșănean au fost dublate de asigurarea unor importante sume pentru investiții. Astfel numai în perioada 1968—1982 s-au construit 5560 locuri în grădinițe din care 2160 în mediul urban și 3400 în cel rural, 908 săli de clasă din care 640 în orașe și 268 în mediul rural, s-au asigurat elevilor 3686 locuri în internate și 1600 în cantine, iar pentru pregătirea tehnico-productivă s-au realizat 950 locuri în ateliere la sate și orașe. Pentru acțiunile de educație fizică și sport s-au construit 10 săli de gimnastică pe lîngă licee și școli generale din municipiul Botoșani, orașele Dorohoi, Darabani și Săveni. Sume importante, în afara acțiunilor de autodotare, s-au cheltuit pentru înzestrarea unităților cu mijloace audio-vizuale, laboratoare, cabinete, poligoane, ferme zootehnice și pepiniere, biblioteci de specialitate toate servind realizării unui învățămînt temeinic ancorat în realitatea ultimelor realizări ale științei și tehnicii contemporane.

Folosirea deplină și rațională a acestor mijloace materiale, pregătirea pentru muncă și viață a unui tineret sănătos, capabil să dea viață noilor sarcini privind dezvoltarea societății românești este profunda recunoștință ce-o aducem secretarului general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, acum, la omagierea a 50 de ani de activitate revoluționară și cu prilejul zilei sale de naștere, îi urăm ani mulți fericiți pentru a conduce țara noastră pe culmi înalte de progres și civilizație.

Contribuția cercetării științifice la dezvoltarea învățămîntului din județul Teleorman

TRAIAN MITRUȘ

Inspector general al Inspectoratului școlar județean Teleorman

CIRCUMSCRIS COMPLEXULUI ECONOMICO-SOCIAL AL JUDEȚULUI, învățămîntul teleormănean a cunoscut, în anii care au trecut de la Congresul al IX-lea al partidului — eveniment de importanță istorică deosebită, cînd la conducerea partidului și statului nostru a fost ales cel mai iubit fiu al poporului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — prefaceri radicale atît în structuri, cît și în conținutul său, devenind cu adevărat principalul izvor de cadre, factor dinamizator în dezvoltarea și perfecționarea conștiinței socialiste a oamenilor muncii, în formarea unei spiritualități noi, socialiste.

Dezvoltîndu-se pe marile coordonate ale învățămîntului din patria noastră, în lumina concepției științifice novatoare a tovarășului Nicolae Ceaușescu, școala teleormăneană a înscris succese însemnate care și-au găsit expresia în școlarizarea aproape în întregime a copiilor de vîrstă preșcolară, în generalizarea învățămîntului de 8 și 10 ani, în reorganizarea și adaptarea învățămîntului liceal și profesional la cerințele economice și sociale ale județului.

De la 85 grădinițe cu 7500 copii în perioada anterioară anului 1965 s-a ajuns în prezent la 274 cu un număr de 18 880 copii, reprezentînd 86% din generația de vîrstă preșcolară.

Rețeaua școlară s-a dezvoltat și modernizat astfel încît să corespundă cerințelor de cuprindere a întregii populații de vîrstă școlară.

Numai în acest an școlar s-a extins rețeaua școlilor cu clasele treptei I de liceu, ajungîndu-se la 63 de localități, realizîndu-se practic generalizarea învățămîntului de 10 ani în toate localitățile județului.

Cele 19 licee, dispuse în principalele zone ale județului, asigură școlarizarea unui număr de aproape 20 000 elevi în toate profilurile și meseriile solicitate de economia județului nostru.

Anual forța de muncă a județului nostru se împrospătează cu peste 2 500 absolvenți ai liceului și școlilor profesionale, iar prin învățămîntul seral își completează studiile liceale circa 2 500 oameni ai muncii din diferite ramuri de activitate economico-socială ale județului.

Pe ansamblu, în învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial, profesional și special, cursuri de zi și serale, au urmat cursurile 115 500 preșcolari și elevi, adică 21,5% din populația județului.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și viața socială, ridicarea la noi cote a educației patriotice și umanist-revoluționare a tinerelor generații, nivelul înalt de pregătire științifică și tehnică al elevilor, au fost, de asemenea, obiective majore ale activității instructiv-educative.

Aplicînd în mod creator la condițiile și necesitățile județului sarcinile izvorîte din documentele congreselor al IX-lea, al X-lea, al XI-lea și al XII-lea al P.C.R., precum și din întreaga operă teoretică și practică a tovarășului Nicolae Ceaușescu, un loc central în activitatea personalului didactic și a elevilor l-a constituit legarea învățămîntului de practică, de producție — politehnizarea învățămîntului, transformarea activității creatoare, productive a muncii socialmente necesare și utile în adevăratul mijloc, izvor și scop al modelării educative a omului nou, întrucît, așa cum se arată în Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu la cel de-al XII-lea Congres, „Munca este uriașul laborator în care se plămădește personalitatea cu adevărat proeminentă, se afirmă talentele autentice, se nasc geniile, se făuresc capodoperele atît în planul creației materiale cît și al culturii".

În acest sens s-au realizat o convergență și armonie a tuturor factorilor și direcțiilor de acțiune educativă la care a aderat cu deplină responsabilitate subiectul uman aflat pe treptele devenirii sale.

În situarea pe prim plan a preocupării cadrelor didactice și a celorlalți colaboratori pentru pregătirea politehnică a elevilor am avut drept călăuză și prevederile Legii educației și învățămîntului, emanație a gîndirii tovarășului Nicolae Ceaușescu, în care se subliniază că „la temelia școlii stă principiul politehnizării învățămîntului, îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării — factori primordiali pentru construcția socialismului și comunismului în patria noastră, pentru progresul și civilizația omenirii".

Transpunerea în viață a acestui deziderat a însemnat și va însemna în continuare un învățămînt modern, preponderent formativ, un nou conținut, noi criterii de selecționare, o pregătire finită largă, selectivă, egală pentru întregul tineret din județ și care a reconsiderat complet conceptul de cultură generală.

În acest sens, o direcție importantă a activității desfășurate în județ a fost organizarea cercetării științifice, a cărei arie de cuprindere a fost continuu extinsă. Ea s-a desfășurat în cercurile de elevi, în colective mixte formate din elevi și cadre didactice, în colective de catedră, cercuri pedagogice, de cadre didactice în mod individual sau în colective cu alți specialiști din afara școlii. Aceste activități de cercetare s-au desfășurat pe baza unui plan unitar de largă perspectivă, care a cuprins obiective precise, teme de cercetare, termene, responsabilități, modalități de finalizare.

Într-o asemenea concepție s-au organizat și desfășurat și cercuri științifice de mai largă cuprindere și angajare a personalului didactic din județ.

O astfel de cercetare, vizînd, pe lîngă integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, folosirea eficientă a mijloacelor moderne de învățămînt în lecții și în activități extrașcolare, s-a desfășurat mai ales în anii școlari 1979—1980 și 1980—1981.

Pe plan național, în colaborare cu alte institute de cercetare și cu societăți științifice ale cadrelor didactice s-au organizat manifestări ca:

— Simpozionul „Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului" — Alexandria, 27 iunie 1971.

— Sesiunea de referate și comunicări științifice, precum și expoziția „Realizarea mijloacelor de învățămînt la fizică și chimie prin folosirea resurselor locale" — Roșiorii de Vede, 5—6 septembrie, 1976.

— Simpozionul și expoziția „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt" — Alexandria, 22—23 decembrie 1977, sub egida Ministerului Educației și Învățămîntului și a Uniunii Sindicatelor din învățămînt, știință și cultură.

La acestea trebuie adăugate — fără a epuiza seria exemplelor —, simpozioanele, schimburile de experiență organizate pe plan județean, precum și instituirea taberelor de creație tehnică a căror activitate a avut ca finalizare și dotarea unităților școlare cu mijloace de învățămînt.

Eficiența tuturor acțiunilor de modernizare și perfecționare a structurilor și conținutului învățămîntului în toate treptele sale practicate în școala teleormăneană în această perioadă, își găsește expresia într-o nouă atitudine a tineretului școlar față de muncă.

Instruirea practică în producție a devenit nu numai un mijloc de formare a priceperilor și deprinderilor aplicative ci și un veritabil mijloc de îmbogățire a patrimoniului economic al județului. Planul de producție al atelierelor școlare pe anul 1981 a fost realizat și depășit, exprimat valoric în cca 10 milioane lei. La aceasta mai adăugăm și impresionanta contribuție a elevilor la campaniile agricole de vară și toamnă al căror bilanț economic se ridică la cca 30 de milioane lei. Dar dincolo de aceste valori s-a cîștigat enorm în educația patriotică a tineretului școlar, care a răspuns fără ezitare solicitărilor urgente ale momentului.

Iată de ce se cuvine să aducem prinosul de recunoștință al tuturor dascălilor din județul Teleorman secretarului general al partidului — tovarășul Nicolae Ceaușescu — pentru concepția novatoare în politica noastră școlară, pentru grija față de slujitorii școlii, împreună cu urările de viață lungă spre împlinirea idealurilor poporului nostru de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare spre comunism.

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN LUMINA HOTĂRÎRILOR CONFERINȚEI NAȚIONALE A PARTIDULUI

„Să înfăptuim perseverent măsurile de ridicare și mai puternică a nivelului învățământului nostru de toate gradele, îmbunătățind pregătirea profesională, tehnico-științifică a elevilor și studenților în pas cu noile cuceriri ale cunoașterii actuale din toate domeniile, asigurînd cadre de înaltă competență în toate sectoarele de activitate".

Nicolae Ceaușescu

Relația elev-manual și succesul școlar

Prof. ECATERINA BAN

În cadrul eforturilor depuse de către oamenii școlii în direcția optimizării procesului de învățămînt și a formării la elevi a deprinderilor de muncă intelectuală independentă (ca unul dintre punctele de pornire în vederea autoeducării sale permanente), atenția acordată de către elevi manualelor școlare — în sensul studierii lor atente și profunde — reprezintă o preocupare majoră, menită să contribuie la creșterea calitativă a întregului proces de predare-învățare.

Investigația întreprinsă de noi*, pe parcursul ultimilor trei ani școlari, a pornit de la constatarea că elevii acordă un timp insuficient studierii manualelor. Pentru a ne convinge de adevărul acestei constatări am dat un chestionar prin care solicitam liceenilor din clasa a XII-a să răspundă unui set de întrebări a căror problemă centrală era timpul investit de ei în lucrul independent cu manualul. Rezultatul: peste 80 la sută dintre cei chestionați (în număr de 368) au afirmat că baza pregătirii lor o constituie studiul notițelor luate în clasă și că deschid rareori manualele. Aceste răspunsuri au confirmat o mai veche opinie a elevilor — devenită publică prin intermediul unor lucrări pedagogice — cu privire la faptul că ei (și, în special, cei din clasele a XII-a) consideră manualele școlare drept prima problemă ce trebuie rezolvată pentru o substanțială îmbunătățire a activității din școli**.

Despre faptul că — implicit — și majoritatea cadrelor didactice aderă la această idee vorbește elocvent rezultatul corelării realizate între răspunsurile elevilor și rezultatele lor școlare. Surprinzător la prima vedere, nu se poate spune că acei elevi care pretindeau a studia mult și atent manualele obțin rezultate superioare celor care abia le deschid. Foarte mulți profesori se declară mulțumiți în momentul în care elevii reproduc (adeseori, textual) cele spuse de ei în clasă. Dar, este ușor de constatat sărăcia multor asemenea cunoștințe, schematismul lor, îndeosebi.

Fără a disculpa în totalitate manualele școlare — ale căror carențe, în linii mari, sînt cunoscute, așa cum este cunoscut și efortul depus de către M.E.I. în direcția îmbunătățirii lor substanțiale —, trebuie afirmat din capul locului că lipsa unui studiu sistematic și temeinic al manualelor este cea dintîi cauză a unui nivel adesea necorespunzător de pregătire a elevilor.

În căutarea condițiilor care au generat această stare de lucruri, ne-am oprit asupra lipsei unui sistem bine articulat de metode de muncă intelectuală, lesne de constatat mai ales la elevii claselor a IX-a, elevi care, efectiv, nu știu să învețe, să studieze un manual sau o altă lucrare de specialitate.

Pornind de la asemenea premise, în cadrul obiectelor predate — economie politică și filozofie — am accentuat asupra modului în care elevii știau (sau nu) să conspecteze și să sistematizeze volumul de cunoștințe dintr-un

* Pentru realizarea acestui studiu am lucrat cu elevi de la Liceul de matematică-fizică și de la liceele industriale nr. 2 și 4 din Reșița, în anii școlari 1979/80, 1980/81 și 1981/82. Eșantionul chestionat în faza finală a studiului a numărat 488 de elevi din clasele IX—XII. Cercetarea s-a desfășurat în trei etape: 1) evidențierea (dez)interesului acordat de elevi studiului manualelor; 2) corelarea gradului lor de interes în această direcție cu rezultatele școlare și 3) introducerea unui sistem anume de lucru cu manualul și urmărirea — pe o grupă de control — a rezultatelor.

** Edificator, în acest sens, rezultatul chestionarelor publicate în lucrarea: *Educația intelectuală*, București, E.D.P., 1972.

text tipărit. Acesta a fost, de fapt, chiar începutul unui experiment de durată, în cadrul căruia — păstrînd cîte o clasă de control în fiecare dintre liceele unde am efectuat investigația — am solicitat elevilor să prezinte, la fiecare oră de curs, conspectul lecției din manual. Bineînțeles, am început prin a explica modul de realizare a conspectului, cerințele ce se impun unei asemenea întreprinderi, oferind chiar și cîteva modele de conspecte pe care elevii au avut posibilitatea să le studieze și să le compare cu lecțiile din manual. Periodic — o dată pe trimestru — am dat lucrări scrise de control cu subiect unic tuturor claselor.

Desigur, se poate spune cu ușurință, din capul locului, că grație unui volum de muncă mult sporit, elevii care aveau de efectuat conspecte obțineau rezultate mai bune decît ceilalți. Aceasta este și realitatea. Dar important în cadrul acestui experiment nu era să asigur o mai bună pregătire numai la obiectele pe care le predam, ci pe ansamblul obiectelor prevăzute în planul de învățămînt. Acest obiectiv a fost și el — la rîndu-i — atins.

Am putut constata că, începînd cu cel de-al doilea an al experimentului, elevii claselor care studiau cu ajutorul conspectelor au obținut rezultate tot mai bune la majoritatea obiectelor de învățămînt, reușind să dobîndească o cantitate mai mare de cunoștințe din studiul manualelor.

A crescut cu precădere numărul elevilor cu note și medii peste 7 — în special la obiectele în cadrul cărora se impune un studiu atent al manualului (literatura română, istoria, geografia, biologia etc.). Mai mult decît atît, am constatat și creșterea numărului de cititori înscriși la biblioteca școlii precum și sporirea numărului de cărți împrumutate și citite.

Trebuie să mai precizăm că nu atît încercarea experimentală în sine — simplă, la îndemîna fiecărui cadru didactic — ne-a interesat cu deosebire, ci concluziile care pot fi desprinse din ea, concluzii care pot constitui jaloanele pentru o muncă de calitate a fiecărui cadru didactic.

Prima dintre ele se leagă de necesitatea imperioasă de a forma elevilor (de la nivelul învățămîntului gimnazial) deprinderi de muncă intelectuală independentă. În cazul în care acest lucru nu se realizează în clasele V—VIII, este o datorie a fiecărui profesor din învățămîntul liceal să înceapă clasa a IX-a cu oferirea unor asemenea indispensabile cunoștințe și tehnici de lucru. Este foarte nimerit, în acest sens, ca în cadrul comisiilor metodice să se studieze și să se găsească o cale comună de acțiune, pentru a se evita căderea în cealaltă extremă — a prea multor și prea diversificatelor metode și tehnici, ceea ce i-ar încurca pe elevi.

O a doua concluzie este că în momentul cînd elevul deprinde un sistem de metode și tehnici de studiu individual, el caută să-l extindă, folosindu-l în diverse ocazii, ceea ce asigură o pregătire de tot mai bună calitate la toate obiectele de învățămînt. Elevul ajunge să înțeleagă mai bine și să îndrăgească un obiect de învățămînt în momentul în care i se facilitează de către profesor accesul la studiul adecvat al acelui obiect de învățămînt.

În sfîrșit, există și o paletă extrem de largă de metode prin care să se asigure și un învățămînt diversificat, profund și eficient individualizat, prin posibilitatea de a se deschide profesorului, de a trimite — pe cei mai dotați și mai harnici elevi — la alte lucrări, dincolo de manual, care să le lărgească viziunea asupra obiectului de studiu respectiv. Lucrul cu manualul reprezintă cu mult mai mult decît o simplă asimilare și aprofundare a materiei (ceea ce nu este, în fond, deloc puțin), ci și o foarte necesară gimnastică intelectuală, pregătindu-l pe tînărul studios pentru autoperfecționarea și autoeducarea sa din momentul în care părăsește școala.

Ar mai fi de evidențiat încă o serie întreagă de cîștiguri — la nivelul cunoașterii — ce se pot înregistra prin intermediul unei munci sistematice de apropiere a elevului de studiul manualelor școlare: lărgirea orizontului de cunoștințe și sporirea posibilităților de a efectua asociații de idei și cunoștințe; creșterea vitezei și eficienței lecturii; ordonarea cunoștințelor; alcătuirea unei veritabile „bănci de date" ce poate fi folosită în variate împrejurări; sporirea, în timp, a gradului de concentrare a atenției și încă multe altele, dintre care nu trebuie neglijat nici aspectul sporirii procentului de probabilitate în ceea ce privește succesul la diferite concursuri școlare sau de admitere. Ca exemplu, dintre cei 104 absolvenți ai clasei a X-a cu care am lucrat prin folosirea intensă a manualului, 94 s-au prezentat la concursul de admitere în treapta a II-a de liceu și 92 dintre ei au intrat în clasa a XI-a, chiar din sesiunea de vară.

Desigur, nu trebuie să uităm și unele carențe ale manualelor, așa cum nu trebuie să uităm că însuși profesorul se mai vede obligat, cîteodată, să aducă niște necesare corecturi acestora. Dar, dincolo de propunerile de îmbunătățire pe care avem dreptul și obligația morală să le facem, nu trebuie pornit de la punctul de vedere fals că e preferabil să se învețe după notițe și că manualul ar fi prea greoi. Chiar în condițiile unor lecții de filozofie sau economie politică de mari dimensiuni și de evidentă dificultate, elevii pot să studieze după manuale cu cele mai bune rezultate — lucru dovedit în clasa de elevi cu posibilități de învățare foarte diferite. Și, să nu uităm, manualele școlare reprezintă o investiție de stat deloc neglijabilă și nefolosirea lor așa cum se cuvine este o dovadă de nepermisă risipă.

Evaluarea randamentului şcolar la istorie, prin teste docimologice

Prof. DORINA TRIPON
Lect. univ. dr. TEODOR PODAR

EVALUAREA PERIODICĂ SAU FINALĂ a randamentului şcolar are, după cum demonstrează practica şcolară, atît o valoare de diagnoză — pentru elev sau profesor — cît mai ales una de prognoză, direcţional-acţională, în sensul elaborării unor strategii modificate, adaptabile cerinţelor şi posibilităţilor de evoluţie ulterioară. **Aceste două funcţii principale ale notării acţionează prin intermediul imaginii de sine a elevului, rezultantă mobilă a evantaiului de aprecieri aparţinînd grupurilor la care aderă subiectul în împrejurările sale de viaţă şi activitate. În evaluarea tradiţională filtrul cel mai autorizat de apreciere este profesorul, ceea ce duce la o dependenţă exagerată atît în ceea ce priveşte calitatea imaginii de sine, a etalonului subiectiv de validare a performanţelor, cît şi a adecvării mai rapide sau mai lente la personalitatea individului.**

Identificarea la elevi a unei stări personale (trăită retroactiv la aceeaşi vîrstă) de insuficientă obiectivitate, tradusă în coeficientul ridicat de „subiectivism" în evaluarea gradului de pregătire, explică şi caracterizarea diferenţiată a profesorilor ca „buni" sau „răi", „severi" sau „indulgenţi", „obiectivi" sau „subiectivi" etc., precum şi „şocul" de adaptare la exigenţele grupurilor sociale, după terminarea perioadei de şcolarizare. Considerăm însă că dezavantajele unei notări superficiale şi corespunzător a unei notări incorecte, prin prisma elevilor, nu se reduc la atît. Aşa după cum demonstrează o serie de cercetări referitoare la învăţare [**1, 2, 3**], *notarea şi respectiv autonotarea se leagă direct de modelul mintal acceptor, atît prin componenta intelectuală* (grad de elaborare, sistematizare şi integrare), cît şi prin cea motivaţională. Tendinţele anterioare ale notărilor — de scădere sau de creştere —, influenţează nivelul de aspiraţie şi de aşteptare, scad exigenţele şi pretenţiile privind calitatea rezultatului şi a modalităţilor de obţinere şi generează, ca urmare, o nouă notare şi mai scăzută.

Din aceste motive am căutat să apelăm la o procedură mai nuanţată, mai adaptată nivelului psihogenetic al elevilor de liceu, *văzînd evaluarea nu ca un scop în sine, ci ca un mijloc sau o modalitate de ameliorare a randamentului şi o componentă a oricărei activităţi instructiv-educative determinată de obiectivele educaţiei*. În această direcţie *testul docimologic poate apare ca un instrument relativ imparţial, la îndemîna profesorului, în vederea determinării cît mai exacte şi reale a progresului realizat la o anumită materie şi la o anumită clasă*. Avantajul acestei metode, evidenţiat de o serie de autori [**4, 5**], ar consta în neambiguitatea răspunsurilor („bune" sau „rele", „false" sau „adevărate"), aplicarea *nu este precedată de* explicaţii lungi ce ar putea orienta gîndirea în sensuri diferite, normele de aplicare sînt simple şi valabile pentru toţi elevii, *cotarea rezultatelor este strict obiectivă*, întrebările — datorită „paşilor" de elaborare a testului — acoperă integral capitolul, tema sau lecţia, sarcina ce trebuie rezolvată fiind simplă *se exclude posibilitatea ca elevul să devieze de la temă atunci cînd nu o cunoaşte*. Poate cel mai mare avantaj al unei asemenea metode de evaluare îl constituie faptul că *ea pune accentul principal pe elev*, deoarece el rezolvă (deci răspunde), el apreciază în funcţie de *punctajul etalon* şi el *se notează*. Apare astfel posibilitatea constituirii unor etaloane de apreciere generalizate şi uşor transferabile la situaţii şi sarcini asemănătoare sau chiar diferite.

Luînd în considerare avantajele acestei metode de evaluare a randamentului şcolar, valoarea sa *formativă*, *ne-am propus* să stabilim gradul de obiectivitate în măsurarea asimilării cunoştinţelor transmise la istorie, precum şi efectele formative asupra capacităţii generale de autoapreciere a persoanei, de modificare în sens pozitiv a stilului de învăţare.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Testele au fost aplicate pe parcursul unui an şcolar la o clasă a IX-a şi trei clase a X-a de la Liceul industrial nr. 6 din Baia-Mare, la disciplina Istoria României. Itemii fiecărui test, în jur de 30, au acoperit materia unui capitol şi au constat din sarcini de dificultăţi diferite, gradul de complexitate şi greutate în rezolvare fiind şi criteriul de acordare a ponderelor în notare. Aceste ponderi au fost cunoscute dinainte de elevi, astfel încît în momentul predării lucrării ei şi-au putut aprecia cu precizie performanţa obţinută. Am adoptat ca tehnică de lucru rezolvarea în ritm impus, cu timp maxim de răspuns de 4 minute la itemii dificili şi minim de două minute la sarcinile simple. Indicaţiile de lucru îndrumau elevul la exersarea unor secvenţe operaţionale dinamice (ordonare, opţiune, justificare prin argumente specifice, completare de răspuns, sesiza-

rea unor erori etc.). Tipurile de itemi diferențiați în această probă de verificare vizează: evocarea unor semnificații de ordin economico-social prin rezonanța lor decizională în plan politic (care se scriu în spațiile libere ale fișei — Anexa 1), discriminare între răspunsuri bune și cele mai bune (de subliniat într-o serie dată), așezare în ordine cronologică a unei serii de fapte, identificarea cauzelor sau efectelor unor acte istorice cruciale pentru epoca studiată, clasificarea deciziilor aparținînd într-o anumită epocă unor variate partide și grupări politice în ordinea importanței lor etc. Itemii principali, în aprecierea globală la test, sînt cei care presupun demersuri logice specifice (legități istorice aplicate la fenomenele interpretate într-o manieră originală) și evidențiază gîndirea istorică.

În scopul măsurării cît mai exacte a gradului de asimilare a cunoștințelor obligatorii pentru capitolul respectiv, au fost alese acele probleme care sînt fundamentale atît pentru înțelegerea capitolului, cît și pentru asigurarea legăturilor pro și retro cu celelalte capitole studiate sau cu cele ce vor fi studiate ulterior. Ca urmare, itemii respectivi pot figura într-o manieră concentrată și la testele administrate în condițiile verificărilor trimestriale și anuale. În acest mod s-a făcut verificarea la următoarele capitole:

— România în primii ani după făurirea statului național unitar (clasa a X-a);

— România în perioada refacerii vremelnice a capitalului (clasa a X-a);

— Insurecția națională armată (clasa a X-a);

— Cucerirea independenței de stat a României (clasa a IX-a).

Fiecare elev a primit o fișă de lucru pe care erau trecute numerele întrebărilor și spațiile corespunzătoare răspunsurilor. Examinatorul citea cu voce tare și clar întrebarea și numărul ei și după timpul prevăzut pentru rezolvare trecea la o nouă întrebare. Deoarece această tehnică de aplicare duce la o oarecare uniformizare a ritmurilor proprii de lucru, ne-am propus ca în anul școlar 1982—1983 să dăm fiecărui elev fișa pe care să fie trecute și întrebările, iar timpul de rezolvare să fie nelimitat; avînd bineînțeles în vedere ca el să nu depășească, prin natura întrebărilor, 50 de minute.

INTERPRETAREA CALITATIVĂ A DATELOR

Testul docimologic, prin ineditul său ca modalitate de evaluare a cunoștințelor (pînă la clasa a IX-a s-a folosit această probă — — după cum declară elevii — doar la disciplinele exacte), s-a instituit ca o veritabilă situație-problemă, care trebuie să pună în evidență forme de flexibilitate ale operațiilor gîndirii, prin utilizarea unor relații între imagini, simboluri și concepte, organizate în sisteme ierarhice din punct de vedere al gradului de abstractizare.

Analizînd itemii în ordinea dificultății progresive, se constată la ambele nivele psihogenetice — clasa a IX-a și a X-a, indiferent de profilul specialității, preponderența răspunsurilor cu caracter exclusiv memorial. Aceasta deoarece, se motivează în declarațiile postexperimentale ale subiecților, reproducerea exactă și fidelă realizează comunicarea — fiind însăși „cartea de vizită a inteligenței".

Examinarea rezultatelor obținute indică o apropiere a notelor de performanțele școlare anterioare, măsurate în trimestrele I și II prin mijloace tradiționale. Această situație nu exclude însă apariția unor discrepanțe la unii subiecți, diferențele mergînd fie în sensul unor rezultate mai bune, fie mai slabe. La varianta experimentală administrată în prima fază — „România în primii ani după făurirea statului național unitar" — rezerva cauzată de insuficienta operare cu metoda de lucru a produs o stare de agitație cu efecte inhibitorii, mulți elevi manifestînd chiar reacții de protest în situația permanentizării acestei forme de verificare. De aceea, o serie de subiecți care înainte au înregistrat rezultate bune la istorie au suferit un declin al performanțelor mai ales la itemii supraminimali, cu un grad sporit de dificultate. Explicația constă fie în lipsa unui fond de motivație necesar analizei sarcinilor problematice din probă, fie în lipsa unei tehnologii stabilizate de lucru, ceea ce mărește gradul de dificultate al rezolvării comparativ cu verificarea tradițională. În plus, *verificarea prin test pune în mare măsură accentul pe analiză, interpretare, reorganizare și resistematizare de informații*, iar această activitate vine în contradicție cu reproducerea mnemică considerată mai puțin epuizantă deoarece reeditează însăși maniera de însușire a materialului.

În următoarele faze de aplicare — capitolele: „România în perioada refacerii vremelnice a capitalului" și „Insurecția națională armată din august — 1944" — se constată o ameliorare cantitativă și calitativă a performanțelor, concretizată prin diferențe la notă de 1—1.5 puncte și prin rezolvarea în proporție mult mai mare a sarcinilor complexe și dificile ale probei. Din relatările postexperimentale am putut deduce o modificare a atitudinii față de probă, o creștere a interesului generat de satisfacția rezolvării corecte și de efectele pozitive obținute prin transferul acestui nou stil de muncă la alte discipline.

Analiza naturii progreselor obținute indică o comutare a centrului de greutate de la operațiile exclusiv mnemice spre cele aparținînd gîndirii logice, astfel încît numărul elevilor care rezolvă itemi supraminimali crește sensibil; de la 31% în prima variantă, la 45% la a doua și la 60% la cea de-a treia. Apar totodată răspunsuri originale, îngrijit și explicit prezentate, cu strădania de epuizare integrală a conținutului întrebării-pro-

blemă. Ca urmare a acestei modalități de lucru, în modelul mintal acceptor conturat se fixează (prin activarea mecanismelor specifice de autoreglare) nu numai conținutul exclusiv informațional al capitolului parcurs, dar și un repertoriu de operații și performanțe cu importanță în formarea imaginii despre sine.

CONSIDERAȚII FINALE

Controlarea mai completă și în mod constant a efortului de învățare conduce la o mobilizare susținută și nu în salturi ca la verificarea tradițională, unde apar pauze în învățare, pînă la uniformizarea cu numărul corespunzător de note a întregii clase.

Stilul de lucru, în rezolvarea sarcinilor pretinse de itemii testului, duce la un transfer de abordare activă a materialului asupra momentului asimilării. Ca urmare, elevii intervin în predare, pun întrebări care să le permită înțelegerea clară și precisă a legităților și evenimentelor istorice. Chestionați asupra acestei noi atitudini de integrare activă în lecție, elevii au răspuns că ei au observat că în caz contrar nu pot rezolva testul și nu-și pot acorda note mai bune la performanța obținută.

Verificarea prin teste docimologice permite o corelare mai adecvată și mai eficace a istoriei cu discipline ca economia politică, cunoștințe social-politice, literatură etc., ceea ce *favorizează formarea gîndirii interdisciplinare*, precum și posibilitatea de integrare a informațiilor și operațiilor la nivelul de abstractizare și generalizare cerut în clasa a XII-a de filozofie. Acest fapt este posibil deoarece în structura itemilor testului profesorul poate introduce informații și sarcini de rezolvat care să evite tendința exagerată de asimilare predominant pe baza logicii cronologice a istoriei și care să pună accentul pe analiză, comparație, abstractizare și în final generalizare a unor „tablouri", fapte, date și evenimente concrete.

Examinat pe individ, *testul docimologic dă posibilitatea dezvăluirii profilului intelectual implicat, favorizînd observații diferențiate cu privire la nivelul predominant reproductiv sau problematico-simbolic al actului învățării.*

Testul docimologic asigură șanse de omogenizare a grupului școlar în concordanță cu exigențele nivelului de vîrstă, în scopul preîntîmpinării inadaptării școlare, printr-o programare judicioasă a activității compensatoare și formative. El oferă posibilitatea modelării prin cunoaștere și intervenția diferențiată a unor registre psihice imature, *dîndu-i profesorului posibilitatea de a cunoaște exact unde trebuie să intervină, în ce direcție și în ce măsură.* Ca urmare el poate da teme suplimentare sau poate relua probleme mai puțin înțelese sau care nu sînt eficiente datorită lipsei de informații esențiale, diferențiatoare, sau dimpotrivă datorită surplusului de informații abstracte și depășind capacitatea de înțelegere a elevului. *În plan afectiv-motivațional se produce o comutare a accentului din exterior* (dat de nota profesorului) *în interiorul constelației de factori psihici* (autoapreciere prin autoevaluare), *asigurînd structurarea elementelor de autocontrol și autoreglare a modelului mintal acceptor.*

Toate aceste valențe ale testului docimologic conduc la strategii noi de abordare a materialului istoric, structurînd capitolele în probleme semnificative, cu implicații radicale în atitudinea generală față de actul învățării la toate materiile, prin *operativitate, eficiență reflectată în reușita anticipată a subiectului, pe baza unui suport dinamogen ridicat.*

Nu putem însă să nu atragem atenția asupra faptului că *utilizarea în sine și prin sine a testului docimologic, indiferent de calitatea ridicată a acestuia, nu rezolvă integral problemele asimilării și evalurăii randamentului școlar la istorie.* Este cert că *nu orice capitol din programă se pretează la verificarea prin test,* deoarece de multe ori itemii testului „rup" procesul de abordare genetică largă a problemelor și duc la o falsă diagnoză. În plus, *munca obișnuită cu această metodă implică o perioadă destul de lungă de acomodare, antrenare și elaborare a tehnologiilor de răspuns,* ceea ce duce în acest timp la imposibilitatea verificării sau la o verificare nereală. De asemenea, nu este întotdeauna sigur că sarcina de rezolvare a itemului sau ponderea acordată este cea mai indicată. Ca urmare, apare în final o notă nereală, mai mare sau mai mică, și corespunzător un fals nivel de așteptare și aspirație.

Cu toate neajunsurile amintite, *testul docimologic rămîne o metodă de evaluare a randamentului școlar cu certe avantaje și cu largi posibilități formative.* De aceea, *propunem o extindere mai accentuată a utilizării lui la discipline ca istoria, științele sociale, literatura, materii la care în prezent predomină examinarea tradițională.*

BIBLIOGRAFIE

1. T., Podar, *Autoreglare în învățarea verbală simplă,* în „Revista de psihologie", nr. 2. 1982.
2. Zörgö, B., T. Podar, *Rolul autocontrolului în cresterea eficienței învățării verbale la elevi,* în „Studii de psihologie școlară", Editura didactică și pedagogică, București, 1979.
3. T., Podar, *Relațiile dintre componenta informațională și motivațională a cunoașterii rezultatelor în învățarea verbală,* în „Studia Univ. Babeș-Bolyai, ser. Phil.", nr. 1, 1978.
4. D., Muster, V., Popa, *Examinarea cu teste docimologice la științele sociale,* în „Revista de pedagogie", 1, 1977.
5. D., Muster, *Tehnica elaborării testelor docimologice,* în „Revista de pedagogie", nr. 9, 1974.

ANEXA 1

TEST DOCIMOLOGIC „ROMÂNIA ÎN PRIMII ANI DUPĂ FĂURIREA STATULUI NAȚIONAL UNITAR"

— Alegeți varianta corectă din următoarele răspunsuri puse la dispoziția voastră de întrebarea:

1. Care a fost forul internațional de reglementare a situației de după război, cu o consacrare juridică și diplomatică pentru statele participante:

a) Conferința de pace de la Paris

b) Societatea Națiunilor

2. Care a fost înțelegerea cu caracter regional întemeiată în scopul păcii și securității statelor participante:

a) Mica înțelegere (Mica Antantă)

b) Societatea Națiunilor

3. La ce se aplică atributul de „democrație" în măsurile de politică internă ale României în perioada 1921—1922 *(tăiați măsurile nedemocratice):*

a) introducerea stării de asediu

b) cenzura publicațiilor

c) votul universal

d) interzicerea activității unor partide și organizații politice.

4. *Subliniați prin haşurarea răspunsurilor eronate,* caracterul progresist al reformei agrare din 1921:

a) împroprietărirea țăranilor prin răscumpărare;

b) despăgubirea moșierilor din partea statului

c) lovitură dată muncii în dijmă;

d) suprafața de pământ ce rămîne proprietarului să se aplice la fiecare moșie în parte.

5. Care este factorul care determină importante prefaceri în viața economică, social-politică și culturală a poporului după 1 decembrie 1918?

6. Ce aduce nou, sub aspect democratic, votul universal din noiembrie 1918?

7. *Completați în spațiile libere răspunsul potrivit:* „Curentul de stînga se pronunță pentru ..... în mișcarea muncitorească și pentru .....

8. Curentul de dreapta se pronunță împotriva luptei revoluționare, considerînd că ..... ce trebuiau să aibă loc în societatea românească urmau să fie realizate pe calea .....

9. *Ordonați într-o manieră corectă* datele și localitățile în care România a semnat tratate cu fiecare din țările învinse:

a) Germania (Neuilly — noiembrie 1919)

b) Ungaria (Versailles — ianuarie 1919)

c) Austria (Trianon — septembrie 1920)

d) Bulgaria (Saint-Germain — septembrie 1919)

e) Turcia (Sèvre — august 1920)

10. *De ce* se afirmă că „Federația Partidelor Regionale Socialiste" din România produce o sciziune în mișcarea muncitorească?

11. De ce viața social-politică de după decembrie 1918 solicită mai multe reforme?

12. *Care* este manevra politică în adoptarea unor guverne cu caracter militarist?

13. *Cum* explicați că marile probleme ale societății românești nu și-au găsit răspuns în ciuda diversității orientărilor și partidelor în viața politică?

14. Cum explicați scăderea prestigiului partidului conservator în viața politică dintre 1919—1922?

15. De ce există rezerve în afilierea Partidului Comunist la Internaționala a III-a?

16. Care este punctul din ordinea de zi a Congresului P.S. (8 mai 1921) cu caracter pur democratic (indispensabil comunismului)?

17. De ce pătrunderea capitalului străin determină perturbări în nivelul de trai al oamenilor muncii din România?

18. Cum explicați creșterea rolului P.L. în viața politică?

19. De ce s-au luat măsuri restrictive împotriva mișcării revoluționare și democratice?

20. *Precizați cauza* conflictelor purtate pe cale diplomatică de România cu U.R.S.S.

21. Care sînt mișcările greviste în care se împletesc revendicările de ordin economic cu cele de ordin politic?

22. *Demonstrați* profilul eminamente agrar al României după 1918?

23. De ce afilierea la Internaționala a III-a Comunistă determină înscenarea procesului din Dealul Spirii?

24. De ce a fost necesară o grevă cu caracter general?

25. Care este organul mișcării socialiste din România care reflectă efortul ei spre unificare?

26. De ce spunem că poziția reformistă și oportunistă a mișcării muncitorești este potrivnică succesului grevelor din 1920?

27. Reforma agrară contribuie prin următoarele .....la dezvoltarea relațiilor capitaliste, dar nu rezolvă problema țărănească prin menținerea următoarelor rămășițe feudale. .....

28. Prin următoarele puncte ..... ale legii de adoptare a votului universal din noiembrie 1918, rezultă caracterul formal și limitat al democrației burgheze.

(Întrebări fundamentale pentru nota 5: 4, 5, 7, 20, 21

Modalități de integrare a filmului în lecțiile de istorie

Prof. PETRU DEMETRU POPESCU
Liceul nr. 21, București

TEMA PE CARE O PREZENTĂM nu urmărește inedit problemei, ci mai cu seamă găsirea anumitor soluții și aspecte metodice noi în predarea la clasă a lecției de istorie pe bază de film. Pentru că, oricît de discutată ar fi, problema devine inepuizabil

de nouă atîta timp cît fiecare profesor are stilul său de predare, experiența sa proprie.

Astăzi, în procesul modernizării predării, utilitatea filmului la lecție a devenit o problemă firească, fără nimic spectaculos, chiar dacă e vorba de film. Sau, ar trebui să departajăm noțiunea de film în două categorii distincte: filmul spectacol — îndeosebi cel artistic — care poate fi vizionat în cele mai bune condiții în sala de spectacol, și *filmul didactic, filmul documentar, potrivit cel mai bine mediului școlar.* Desigur că nici filmul artistic de inspirație istorică nu-l excludem din viața școlii. Realizările cinematice românești din ultimii ani, ca de pildă „Dacii" și „Columna", „Întoarcerea lui Lăpușneanu", „Mihai Viteazul", „Tudor" etc. aduc cu ele o mare încărcătură emoțională de puternic și vibrant suflu patriotic. Să ne gîndim însă la timpul pe care își desfășoară acțiunea astfel de filme (de la două la trei ore atunci cînd este în două serii) și la programa școlară ce cuprinde un număr anual de ore destul de modest. Concluzia se impune de la sine. Nu de astfel de filme *avem nevoie la clasă*, care ar consuma jumătate din numărul total de ore, ci *de scurt metraje de genul filmului documentar-didactic sau film-document.* Iar dacă filmele artistice nu pot și nu trebuie să fie ignorate, credem că soluția este una singură: filmul e vizionat în prealabil, la cinematograf, la indicația profesorului, care îl recomandă elevilor în preajma predării temei respective. El poate face referiri la momentele esențiale pe care elevii le au vii în memorie.

Nu e mai puțin adevărat că dacă am ales ca instrument de lucru filmul istoric documentar, ar trebui să includem în această categorie diafilmele și diapozitivele. Diafilmul prezintă însă dezavantajul că este redus la cîteva imagini și la o anumită temă. Devine astfel limitat în conținut. Cît privește seturile de diapozitive, la rîndul lor statice ca și diafilmul, pot fi mai greu utilizate în economia lecției, fiind prezentate imagine cu imagine, în succesiunea lor. Prezintă însă față de diafilm avantajul unor teme mai bogate și mai variate în conținut, mergînd pînă la teme de sinteză sau chiar privind istoria patriei și cea universală, în întregime. Ele pot fi decît proiectate, dar nu și rulate. Nu înseamnă că negăm utilitatea diafilmelor și diapozitivelor în cadrul lecțiilor, însă nu le încadrăm în categoria filmului documentar propriu-zis care față de acestea continuă să-și păstreze nota specifică. Deși nu toate filmele documentare sînt dinamice, chiar cele statice se deosebesc de diafilme, deoarece fiind rulate li se imprimă totuși o imagine, o vizualitate asemeni filmului artistic. În plus, *intervine vocea comentatorului care are efect emoțional deosebit* și fondul muzical, ilustrația muzicală care imprimă o atmosferă puternică de trăire a evenimentului evocat. Vocea comentatorului cîștigă și mai mult prin aceasta și are darul de a explica imaginile în sincronizare perfectă.

Filmul documentar, atunci cînd se respectă și cerințele pedagogice elementare, ca particularitățile de vîrstă, nivelul de pregătire al clasei, poate deveni el însuși o modalitate metodică de prim ordin, de la care se poate pleca în crearea de numeroase alte aspecte metodice. Deducem astfel că filmul documentar prezintă cele mai multe valențe instructiv-educative și poate răspunde la cît mai multe cerințe metodologice prin specificul său. De pildă, filmul documentar este întocmit de un specialist care asigură integral conținutul lui științific. El poate fi folosit ușor în lecții deoarece îndeplinește mai toate condițiile esențiale: *a)* este întocmit pe o anumită temă și poate fi utilizat în mod concret la lecția cu tema respectivă; *b)* ține seama de programă, fiind structurat în acest fel; *c)* îndeplinește cerințe pedagogice, în primul rînd accesibilitatea, apoi puterea de evocare, de transmitere a mesajului propus; *d)* ca timp, filmul documentar se încadrează în limitele a 8—15 minute. Deci, el poate fi integrat timpului afectat lecției.

Pentru a defini și mai bine această categorie de film, e necesar să-i subliniem și valențele instructiv-educative, aici putînd să se apropie de diafilm sau diapozitiv. Valențele instructive se referă la materialul informativ bogat pe care îl prezintă astfel de film. Este redat fenomenul evenimențial prin scene de bătălii sau din desfășurarea răscoalelor și revoluțiilor, elemente legate de atmosfera epocii, de culoarea locală (costume, arme, unelte de muncă, ateliere, mașini, peisaje etc). Sau din domeniul culturii: stilurile arhitectonice, picturile celebre aparținînd diferitelor școli și curente ale tuturor timpurilor etc. Toate acestea exprimă valențe de natură informațională.

Valoarea educativă a filmului documentar este însă și mai cuprinzătoare și mai importantă de realizat pentru profesor. Pe lîngă faptul că atmosfera de epocă trezește un sentiment estetic, educă în spiritul frumosului, înfățișează și rolul popoarelor și al figurilor de seamă în lupta pentru dreptate socială, pentru progres. Istoria poporului nostru, în primul rînd, ne oferă exemplele cele mai strălucite. Sînt dezvoltate sentimentele cele mai de preț, ca: patriotismul, umanismul, dragostea și respectul față de muncă și creație. Natura acestei valențe depășește cadrul cantitativ, informațional. Devine formativă.

În cele ce urmează vom prezenta cîteva modalități pe care le-am utilizat frecvent în ultimii ani. Ele se bazează pe existența unor filme documentare care se află la secția de documentare a Casei personalului didactic. Cercetînd lista lor mi-am întocmit această evidență și am consemnat-o în planificarea calendaristică anuală. Temeinic gîndită, această planificare prevede la

rubrica „Material didactic folosit" filmele documentre ce urmează a fi folosite în întregul an, atît la lecțiile de istorie universală, cît și de istoria patriei. Firește că filmele existente nu acoperă chiar toate temele din programă și manual. Dar nici nu este indicat să susții toate lecțiile cu film. Ar deveni obositor, s-ar demonetiza și s-ar obține efectul și scopul contrar. *Trebuie bine gîndit filmul în funcție de posibilitatea fructificării lui în lecția respectivă.* Personal m-am orientat de multe ori la filmele pe care le-am folosit și în anii trecuți, deoarece am verificat și metodologia integrării lor în lecție cît și atingerea scopului instructiv-educativ. Nu e lipsit de interes însă ca periodic să se aleagă și teme noi, cu care se poate ajunge la soluții și modalități noi.

Pentru exemplificare voi prezenta modalitățile utilizate în cazul a trei filme: unul de istoria patriei, al doilea de istorie universală și ultimul privind cultura. În toate aceste cazuri, însă, posibilitatea integrării filmului în lecție prezintă mai multe alternative metodice: filmul poate fi prezentat înainte de lecție, pentru ca elevii să-și facă o imagine generală asupra temei ce se va prezenta; în timpul expunerii, dacă el se referă numai la un aspect al temei și acest aspect — de regulă major — poate fi ilustrat ad-hoc; la sfîrșitul lecției, ca să servească drept fixare a cunoștințelor și concluzie.

Dar numai momentul introducerii filmului în lecție nu acoperă întreaga metodologie a integrării. *E necesar a ști și la ce tip de lecție și în ce situație folosim filmul.* Desprindem și aici cîteva alternative: fie la lecția de comunicare, la cea mixtă, la ora de pregătire în vederea tezei, la recapitulările parțiale sau trimestriale sau la cele de sinteză de la sfîrșitul anului școlar.

Cu aceste lămuriri alegem spre exemplificare lecția „Formarea poporului român și a limbii române" și corespunzător ei, filmul respectiv. Conform celor subliniate, filmul va fi folosit la lecția privind procesul etnogenezei românești și al formării limbii române, lecție de predare a noilor cunoștințe.

O primă modalitate ar fi ca în deschiderea lecției — ce se predă în două ore la clasa a VIII-a — în loc de verificarea cunoștințelor din lecția anterioară, să rulăm filmul (cu durata de 15'). Înfățișînd filmul, elevii vor înțelege din comentariu existența elementului dac și apoi întrepătrunderea lumilor daco-romane ca și a altor populații venite în spațiul carpato-danubiano-pontic în epoca istorică a formării poporului român. Socotim că o asemenea modalitate este posibilă. Cu mențiunea că dacă n-ar urma lecția sau expunerea profesorului și n-ar exista referiri speciale la fragmentele din film vizionate de elevi, totul ar rămîne la un nivel empiric și deci fără folos. Urmează însă lecția care are menirea să dea elevilor temeinice cunoștințe despre acest proces istoric de însemnătate uriașă pentru poporul nostru, iar pe plan educativ să le formeze puternice sentimente de mîndrie patriotică și solidaritate pentru colectivitatea românească. De data aceasta, pentru a integra organic filmul în lecția de transmitere a noilor cunoștințe, atunci cînd se vorbește despre rolul dacilor în etnogeneza românilor, se subliniază înaintata lor cultură materială și spirituală amintindu-se argumentele oferite de film. La formarea populației daco-romane se explică stăruitor continuitatea elementului dac și contopirea organică cu elementul roman, lume care reprezenta o civilizație superioară și ceea ce doar se întrezărește din film, că daco-romanii au constituit baza, factorul hotărîtor al etnogenezei. La fel, ceea ce nu poate explica îndeajuns filmul, și ceea ce împlinește profesorul prin explicație, trebuie să ducă la înțelegerea de către elevi a faptului că slavii și ceilalți migratori au fost asimilați de daco-romani și s-au topit în masa acestora, lăsînd doar anumite influențe secundare în cultură și limbă. Și că acest fapt n-a putut distruge cu nimic originea latină a poporului nostru și caracterul romanic al limbii.

O altă modalitate metodică se referă la utilizarea filmului pe parcursul predării. Întrucît filmul respectă cronologia și etapizarea proceselor de formare a poporului român și a limbii române, profesorul, după ce a realizat verificarea din lecția anterioară, predă prima parte a lecției privind elementul autohton dac și rulează numai partea din film referitoare la acest moment. Apoi trage concluzii parțiale și fixează cunoștințele, eventual printr-o scurtă testare în scris a elevilor: Ce v-a reținut mai mult atenția și v-a impresionat mai mult în ceea ce ați văzut pînă acum în film și la predare? În ora a doua se reiau problemele expuse cu momentul verificare, în cadrul căreia pot fi citite, corijate sau apreciate cîteva (e de dorit cît mai multe) din răspunsurile testului în așa fel încît ele să fie un fel de precizare și întărire a cunoștințelor căpătate de elevi pînă atunci. Apoi se predă etapa daco-romană și încheierea procesului etnogenetic. În final, filmul reluat de la început, este prezentat integral. Elevii avertizați acum asupra procesului istoric etapizat dar și unitar, îl urmăresc cu viu interes, sesizînd detaliile și fondul științific al problemei. În cazul în care cele două ore afectate predării sînt concepute și construite cu folosirea textului, a utilizării izvoarelor istorice, filmul poate fi rulat la sfîrșit, după ce se stabilesc concluziile.

Pentru istoria universală am ales ca temă la clasa a XII-a „Caracterul războaielor napoleoniene și consecințele lor asupra dezvoltării societății europene". Acestei lecții — care face parte din capitolul „Situația politică a lumii în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Lupta forțelor

progresiste împotriva reacțiunii", i-am acordat o oră. În cadrul ei am rulat filmul documentar „Anul 1812", al cărui conținut se referă la bătăliile de la Borodino și Moscova. Întrucît în lecția din manual campania lui Napoleon din 1812 împotriva Rusiei este doar amintită fără nici un cuvînt lămuritor, filmul este în măsură să ilustreze în opt minute și evenimentele din timpul campaniei, dar să sublinieze și caracterul de cotropire, nedrept, al acestui război.

Cît privește momentul utilizării filmului în lecție, socotim că în acest caz el trebuie rulat în momentul în care profesorul ajunge la anul 1812 și fixează condițiile în care Napoleon a organizat expediția din Rusia. Urmează filmul, apoi explicația sfîrșitului dominației napoleoniene. Filmul s-ar mai putea plasa însă și după ce profesorul a terminat de prezentat întreaga epocă napoleoniană și a concluzionat asupra caracterului general al războaielor. El subliniază că războaiele din prima parte a guvernării au fost o continuare a celor purtate de revoluția franceză și au avut consecințe progresiste în viața unor state feudale cucerite de Napoleon. Introducînd prevederile codului civil, aducea prin aceasta o contribuție la zdrobirea orînduirii feudale și crea premisele instituționale ale capitalismului. În timp ce, a doua parte a războaielor marcate de războiul din Spania din 1807 și apoi de cel din Rusia din 1812 au fost antipopulare, de cotropire, în interesul burgheziei franceze. Filmul va fi receptat și în acest caz la adevăratele dimensiuni ale faptelor istorice. Se va înțelege și mai bine sfîrșitul propriu-zis al lecției privind Congresul de la Viena din 1815 și politica reacționară a Sfintei Alianțe.

Pentru lecția de cultură, în principiu, am ales aspecte de lecții care vin în relație interdisciplinară cu istoria și care pot fi ilustrate cu filme realizate pentru aceste discipline. De pildă, lecția privind „Dezvoltarea culturii între 1848—1878", mai bine structurată de manualul în vigoare, poate fi susținută de filmul „Poetul și țara" (II). Este vorba despre activitatea politică, diplomatică și poetică a lui Vasile Alecsandri. Dar nu numai atît. Filmul ca tematică realizează o sinteză a activității politice și diplomatice a epocii, dar mai cu seamă a sentimentelor patriotice pe care literatura, prin prezența „Bardului de la Mircești", le degajă în epocă. Ele ajută pe profesor în evidențierea apartenenței totale a poetului la slujirea intereselor fundamentale ale țării și poporului, idealurilor de dreptate socială, unitate și independență. Se pot sublinia prin acestea trăsăturile esențiale ale generației pașoptiste, celei a unirii și a războiului de independență.

Cu ajutorul unor filme din domeniul științelor sociale, în special al filozofiei, lecțiile de istorie pot susține o bogată activitate de educare materialist-științifică. De pildă, există un ciclu de cinci filme intitulat „Adevărul despre Adam" și care reflectă lupta dintre idealism și materialism de-a lungul secolelor. Ciclul amintit poate fi folosit cu succes la lecția privind cultura în evul mediu, la clasele a XI-a, și în special în prezentarea fenomenului - Renaștere și umanism. Este reliefată lupta științei pentru impunerea adevărului obiectiv, împotriva dogmatismului concepțiilor religioase, martiri ai științei care nu au renunțat la ideile lor. Elevii sînt educați în spiritul dragostei față de știință și de cunoaștere, încrederii în puterea cercetării științifice, necesitatea luptei pentru stabilirea adevărului și triumfului noului în societate, dezvoltă la elevi spiritul revoluționar, militant. În general, educația materialist-științifică, lupta pentru aderarea elevilor la adevărurile științei se înscrie pe linia unui imperativ major al epocii, pe care secretarul general al partidului tovarășul Nicolae Ceaușescu — îl subliniia în cuvintele: „Trebuie să avem permanent în vedere că lupta împotriva vechilor concepții despre lume și viață și afirmarea concepției revoluționare materialist — dialectice presupun un proces de lungă durată. Activitatea teoretică, ideologică și politico-educativă a partidului se desfășoară în condițiile înfruntării aprige între noua concepție și vechile stări de lucruri"*.

Modalitățile de integrare a filmului pot fi însă mutate și în afara lecției în care se predă tema. De pildă, la recapitularea pentru teza pe trimestrul I, la clasa a VIII-a, la discutarea problemei „Formarea poporului român și a limbii române", filmul de care am vorbit nu mai este rulat la lecție, ci acum, în susținerea recapitulării. În acest sens, după rularea filmului, recapitularea se poate realiza mult mai ușor, exclusiv cu participarea întregului colectiv al clasei. Se are în vedere și aspectul dezvoltării muncii independente a elevilor care pot reface lecția și cu ajutorul celor văzute în filmul prezentat. Tot pe linia unei permanente activități independente din partea elevilor, a solicitării lor la gîndirea și regîndirea istorică, pe baza vizionării filmului documentar „Anul 1812", se poate da în valoarea fixării a cunoștințelor, o lucrare de control „fulger" de 5', unde elevii să precizeze scopul și locul campaniei din 1812 în contextul politicii napoleoniene. Este introdusă prin aceasta, în parte, și modalitatea problematizării, atît de însemnată în linia metodelor moderne, active, de predare. Cît privește ciclul de filme „Adevărul despre Adam", tema privind „Cultura în evul mediu" se poate alege ca subiect de sinteză la recapitularea finală a materiei

---

*Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului prezentată la Plenara lărgită a Comitetului Central al Partidului Comunist Român 1—2 iunie 1982*, Bucureşti, Editura politică, 1982, p. 9.

și poate fi susținută în chip bogat cu documentarul de 15′ privind „Renașterea și umanismul".

Din cele afirmate rezultă însemnătatea teoretică, practică și de modernizare care reclamă, ca o necesitate a procesului instructiv-educativ actual, folosirea filmului documentar la lecția de istorie, cu specificația că această metodologie didactică trebuie să țină seamă de două elemente esențiale: *a)* filmul să fie ales cu grijă pentru a corespunde deplin conținutului lecției, să ajute lecția, nu s-o încarce inutil, de dragul de a folosi un asemenea mijloc „modern"; *b)* trebuie dat film numai atunci cînd este cazul. A transforma toate lecțiile în secvențe filmate anulează efectul scontat.

Ținînd seamă de aceste cerințe, *filmul documentar integrat perfect lecției de istorie se impune ca element de mare valoare teoretică și practică*, cu mari disponibilități de educare în spiritul înaltelor idealuri ale societății socialiste.

Aspecte ale organizării orelor de fizică în învățămîntul seral

Prof. DAN-MILOTIN FOTICI
Liceul industrial nr. 2, Sighișoara

DUPĂ CUM SE CUNOAȘTE DIN DOCUMENTELE DE PARTID, generalizarea treptei a II-a de liceu se cere făcută în special prin cuprinderea elevilor în învățămîntul seral. Ca urmare, în anii viitori, numărul elevilor la secțiile serale ale liceelor va crește, locul acestor secții devenind din ce în ce mai important.

Creșterea numărului de elevi, vîrsta acestora, problemele legate de timpul pe care elevii seraliști îl au la dispoziție pentru pregătirea lor, rolul întreprinderilor și instituțiilor în care ei lucrează, sînt tot atîtea variabile pe care un profesor la clasele serale trebuie să le ia în considerare atunci cînd pregătește sau se pregătește pentru o lecție.

Aș vrea să amintesc la început cîteva aspecte, nu neapărat legate de metodica orelor de fizică sau de metodică în general, care pot îngreuna sau dimpotrivă ușura desfășurarea unei ore la seral, aspecte pe care să le avem în vedere în cadrul organizării lecției.

Elevii seraliști vin la școală, cu puține excepții, după orele de lucru. Asta înseamnă o capacitate de efort intelectual mult redusă, în special la ultimele ore ale zilei, un efort foarte mare din partea lor de a urmări lecția sau chiar de a nota în caiet aspectele mai importante.

În general, la seral se observă o lipsă de manuale, mai ales acele manuale care au fost editate în urmă cu un an sau în anul respectiv. De exemplu, anul școlar 1981/1982 manualul „Fizică" clasa a XI-a de liceu. Lipsa se datorează nu atît unui dezinteres în procurarea manualelor din partea elevilor, cît lipsei lor din librării sau centrele de difuzare a manualelor școlare. Cu mici excepții elevii seraliști acumulează un mare număr de absențe, lucru care este de înțeles între anumite limite. De aceea de multe ori firul logic al unor capitole sau grupe de lecții le poate apare ca fragmentat. Timpul pe care un elev seralist îl are la dispoziție pentru studiu în afara programului de școală este foarte scurt și este greu, chiar imposibil, pentru ca lecțiile ori temele să poată fi învățate sau rezolvate în acest timp. Cu toate aceste aspecte care îngreunează activitatea la seral, există și altele care sînt favorabile unui învățămînt de calitate.

Elevii seraliști au o experiență de viață și cunoștințe practice în diferite domenii mult mai complete decît elevii de la învățămîntul de zi. Un elev electrician este de un real folos la lecțiile din capitolul de electricitate, un altul mecanic auto la lecțiile de termodinamică despre motoare și cicluri de funcționare a acestora, iar un elev seralist pasionat de electronică la capitolele de electronică și semiconductori. Disciplina la orele de seral este un fapt care se realizează de la sine, ca un fel de prelungire a disciplinei de la locul de muncă.

Programa de fizică la clasele cu profil mecanic nu este supraîncărcată, cu excepția clasei a X-a. S-a ținut cont în organizarea materiei de timpul mai lung necesar abordării unor capitole, conținutul manualelor din clasele a XI-a și a XII-a fiind eșalonat pe parcursul a trei ani de studiu.

Numărul de ore de fizică la o clasă de seral este mai mare decît la învățămîntul de zi, fapt care permite parcurgerea în totalitate a materiei.

Rămîne totuși de neînțeles desincronizările care apar între programele de la

învățămîntul de zi și învățămîntul de seral. De exemplu, în anul școlar 1981/1982 clasă a XII-a de seral a studiat după programa care va fi depășită la terminarea liceului, elevii claselor a XI-a de la învățămîntul de zi urmînd o altă programă, folosind alte manuale.

De asemenea, se lasă prea mult la latitudinea profesorului ordinea în care să se urmeze manualele complementare, amintite numai în programă (suplimentul pentru clasa a XI-a — a XII-a „Electricitate și Optică"). Apar astfel dereglări în momentul în care unii elevi se transferă de la un liceu la altul. Este de asemenea foarte dificil să se parcurgă în mod mulțumitor materia prevăzută în clasele de la profilul istorie-filologie (o oră pe săptămînă=12 ore pe trimestru cu pregătirea tezei și ora cînd se dă teză).

Voi arăta cîteva moduri în care procedez pentru activizarea elevilor și pentru realizarea dezideratului învățămîntului seral: — învățarea lecției în cursul orei. Se înțelege că nu am pretenția că procedeele și metodele pe care le voi descrie sînt fără lipsuri sau că dau rezultate în toate cazurile. Ele sînt completate sau modificate de la un colectiv la altul, de la o oră la alta sau chiar pe parcursul orei, în funcție de situația concretă întîlnită în clasă.

După efectuarea apelului (este bine ca elevii seraliști să știe că prezența lor la ore este riguros controlată), anunț tipul de lecție: rezolvare de probleme și recapitulare (verificare și fixarea cunoștințelor anterioare) sau abordarea unei lecții noi; titlul lecției și conținutul ei. Evit folosirea lecțiilor clasice, mixte, cu verificarea la începutul orei și predarea lecției noi în continuare din motive pe care le voi arăta în continuare.

Lecțiile recapitulative și rezolvări de probleme le planific cît mai des cu putință, la fiecare două sau trei ore, ele dînd elevilor posibilitatea să-și fixeze cunoștințele primite în orele anterioare și să se obișnuiască să le u ilizeze practic, în special în rezolvarea problemelor. Într-o astfel de lecție, abordez la începutul orei cîteva elemente mai importante din lecțiile recapitulate, punînd întrebări referitoare la conținutul legilor și fenomenelor studiate, precum și relațiile de bază în studierea fenomenului respectiv. De regulă, dictez, apoi, două, trei probleme în care elevii trebuie să aplice cunoștințele recapitulate. În felul acesta am la dispoziție suficient timp pentru rezolvarea acestor probleme, lucru care nu se întîmplă în cursul unei lecții obișnuite, mixte, ce cuprinde și predarea de noi cunoștințe.

În general, elevii seraliști au dificultăți în aplicarea calculului matematic în situațiile concrete ale problemelor de fizică, și de aceea este necesară stabilirea unui timp mai lung pentru rezolvarea problemelor. De multe ori, orele de acest fel sînt urmate de ore în care verificarea cunoștințelor și deprinderilor se face frontal prin lucrări scrise. Orele de recapitulare și rezolvări de probleme dau posibilitatea compensării și acoperirii golurilor în cunoștințe la elevii care au lipsit la unele din orele anterioare.

Lipsa manualelor și a notițelor (de multe ori notițele sînt singurele surse de care se pot folosi elevii) face ca fără aceste ore elevii să nu poată cuprinde sau să facă măcar cunoștință cu materia predată. Caietele de notițe au un rol foarte important, iar elevii seraliști știu acest lucru avînd grijă să le completeze dacă cumva au lipsit

De multe ori lecțiile recapitulative și de verificare se realizează prin lucrări practice, în laborator, în care elevii, reuniți în mici grupe, rezolvă problemele practice legate de specificul temei. (spre exemplu: Este posibilă măsurarea exactă a unei rezistențe electrice sau a caracteristicilor unei surse?; Se poate construi cu elementele pe care le aveți la dispoziție un circuit oscilator, amplificator etc.?; Se pot folosi și alte metode pentru măsurarea coeficientului de frecare decît metodele descrise în manual sau în caietul de notițe?).

În astfel de situații propunerile vin de la elevii care lucrează în meserii ce au tangență cu problemele puse, uneori spontan, alteori ajutați de mine. După ce problema a fost tratată teoretic (10—15 minute) se trece la rezolvarea practică a ei. După astfel de ore, cer elevilor un scurt referat (cel mult o pagină de caiet) în care să descrie procedeul folosit și rezultatele lui. Problemele de acest fel nu trebuie să fie foarte dificile nici din punct de vedere teoretic și nici în realizarea practică.

Lecțiile de predare de noi cunoștințe durează de obicei o oră întreagă și sînt în serii de două, trei ore consecutive. Desfășurarea unor asemenea lecții diferă mult de cele ținute la cursurile de zi. Ținînd cont de lipsa de manuale, o mare atenție acord notițelor elevilor. Nu sînt rare cazurile cînd dictez elevilor legi sau raționamente. Simpla desfășurare a demonstrației pe tablă sau exemplificarea unor fenomene nu este suficientă, elevii fiind tentați să învețe aceste demonstrații, formule, legi ca pe ceva lipsit de conținut, fără tangențe cu evenimente practice, chiar dacă în cursul orei au verificat sau dedus singuri relațiile.

Nu sînt rare cazurile cînd la un extemporal în care cer elevilor să prezinte un anumit fenomen primesc numai o înșiruire de formule care sînt corecte sau cîte o dată numai seamănă cu cele corecte. Acest lucru denotă neînțelegerea fenomenelor și atunci revin la lecția respectivă, accentuînd pe legătura dintre aparatul matematic și relațiile folosite și situațiile reale din natură.

Situații de acest fel se întîmplă mai ales la capitolele în care este greu de pus în evidență practic fenomenele discutate (termodinamică, unele fenomene din electromagnetism, mecanica din clasa a XII-a).

La sfîrșitul orei, fixarea cunoștințelor o fac cu predilecție prin rezolvarea unei probleme de către elevi, cînd timpul permite, sau de mine cînd minutele rămase sînt puține.

Mijloacele moderne de învățămînt sînt utile, scurtînd de multe ori un mare efort. Totuși, ele trebuie utilizate cu discernămînt, folosirea lor neadecvată putînd îngreuia munca elevilor în loc să o ușureze. Proiectarea unei scheme, de exemplu, cred că o face mai puțin inteligibilă decît desenarea ei pe tablă, etapă după etapă într-o anumită ordine logică, care să-i ajute pe elevi să înțeleagă sensul desenului. În schimb, tabelele de valori exemplificatoare le proiectez cît pot de des, fie la retroproiector, fie la epidiascop. Folosirea epidiascopului este comodă, dar prezintă dezavantajul *obscurității în care se face* proiecția.

Seturile de folii de retroproiector se dovedesc foarte utile. Ar fi de dorit o abundență mai mare a acestor mijloace de învățămînt, cele existente fiind foarte puține și avînd de multe ori un conținut care nu se potrivește cu programa sau manualul folosit.

Notarea elevilor o fac atît în orele recapitulative și de rezolvări de probleme cît și în cele de predare de noi cunoștințe în raport de contribuția lor la desfășurarea orelor.

Pe lîngă aceste două tipuri de lecții, al căror conținut general l-am prezentat, mai folosesc și altele, aș putea spune variante ale celor descrise, în funcție de conținutul temei, prezența la clasă sau eventualele întrebări pe care elevii mi le pun.

În încheiere doresc să arăt că acesta este modul în care procedez acum, ținînd cont de situația generală, actuală a învățămîntului seral. Unii factori care m-au determinat să-mi organizez astfel ora s-ar putea modifica (este chiar de dorit) și atunci probabil cele spuse în rîndurile de mai sus nu se mai potrivesc caracteristicilor învățămîntului seral, trebuind căutate noi metode. Acest lucru este în deplină concordanță însă cu modificările pe care trebuie să le sufere metodica, ea adaptîndu-se permanent condițiilor concrete, obiective existente la un moment dat.

Algoritmii inductivi și folosirea lor în învățarea chimiei

Prof. MARIA PASCU
Școala generală nr. 17, Pitești

ÎN STUDIUL NOSTRU „O cale eficientă de învățare a chimiei", publicat în „Revista de pedagogie" nr. 10/1981, am prezentat o modalitate eficientă de studiere a chimiei, folosind ca metodă de lucru în principal algoritmul deductiv. **În mod concret am arătat cum se organizează învățarea la o lecție de chimie la clasa a VII-a, cu tema: „Structura atomului". În intervenția noastră de acum ne propunem să prezentăm un mod de lucru pe baza unui** algoritm inductiv.

Modalitatea didactică principală în organizarea studierii temei „Valența" a constituit-o *lucrul pe fișe.*

Iată acest mod de lucru și de organizare a învățării la această temă.

1 — Proprietățile chimice ale elementelor depind de structura..... [*învelișul electronic*]

INFORMAȚIE

Electronii de pe ultimul strat determină conectarea chimică a elementului, printre care și capacitatea de a se combina cu atomii altor elemente. De aceea ei se mai numesc *electroni de valență.*

2 — Ultimul strat electronic pe care se află electronii de valență se va numi strat ..... [*de valență*]

INFORMAȚIE

În timpul reacțiilor chimice, atomii diferitelor elemente, în tendința de a ajunge la structura stabilă pe ultimul strat, pot ceda ..... accepta..... electroni sau își pot pune în comun unul sau mai mulți electroni.

3 — Completați tabelul de mai jos aplicînd cunoștințele însușite la capitolul „Structura atomului":

Nr. crt.	Numărul atomic „Z"	Simbolul chimic al elementului	Structura învelișului de electroni	Modelați procesul de ionizare	Valența
1	3	Li	K = 2ē	$Li^{\bullet} \longrightarrow Li^{+} + 1\bar{e}$	+1
2	7	N	K = 2ē L = 5ē	$\cdot\ddot{N}\cdot + 3\bar{e} \longrightarrow :\ddot{N}:^{3-}$	—3
3	8	O	K = 2ē L = 6ē	$\cdot\ddot{O}\cdot + 2\bar{e} \longrightarrow :\ddot{O}:^{2-}$	—2
4	9	F	K = 2ē L = 7ē	$:\ddot{F}\cdot + 1\bar{e} \longrightarrow :\ddot{F}:^{-}$	—1
5	11	Na	K = 2ē L = 8ē M = 1ē	$Na^{\bullet} \longrightarrow Na^{+} + 1\bar{e}$	+1
6	12	Mg	K = 2ē L = 8ē M = 2ē	$Mg: \longrightarrow Mg^{2+} + 2\bar{e}$	+2
7	13	Al	K = 2ē L = 8ē M = 3ē	$\dot{A}l\cdot \longrightarrow Al^{3+} + 3\bar{e}$	+3

4 — Valența obținută prin cedare de electroni este pozitivă și egală cu ..... [*nr. electronilor cedați*]

iar valența obținută prin acceptare de electroni este negativă și egală cu ..... [*numărul electronilor acceptați*]

INFORMAȚIE

Valența elementelor a căror atomi se transformă ușor în ioni se numește electrovalență.

5 — Determinați electrovalența elementelor: calciu cu Z = 20; beriliu cu Z = 4; fosforul cu Z = 15; sulful cu Z = 16 și clorul cu Z = 17

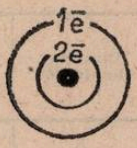
6 — Scrieți etapele pe care le-ați parcurs în determinarea electrovalenței unui element cînd se cunoaște numărul atomic, Z.

1. *Determinarea structurii ultimului înveliș electronic.*
2. *Scrierea simbolului elementului însoțit de electronii ultimului strat, reprezentați prin puncte în jurul acestuia.*
3. *Determinarea modului în care ajunge la structura stabilă.*
4. *Modelarea procesului de ionizare.*
5. *Precizarea valenței elementului în urma ionizării.*

Dacă unii elevi nu determină corect valența elementelor date, rezolvă programa ajutătoare: 5a, 5b și 5c.

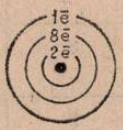
5/a — Se dau numerele atomice: Z = 3; Z = 11; Z = 19; Z = 37; folosind algoritmul $N = 2\ n^2$ reprezentați structura învelișului de electroni al elementelor cu numerele atomice date mai sus.

Z = 3



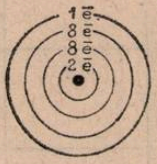
K = 2ē
L = 1ē

Z = 11



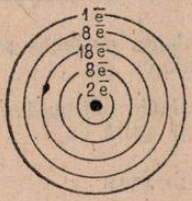
K = 2ē
L = 8ē
M = 1ē

Z = 19



K = 2ē
L = 8ē
M = 8ē
N = 1ē

Z = 37



K = 2ē
L = 8ē
M = 18ē
N = 8ē
O = 1ē

5/b — Modelați procesul de ionizare și arătați care din elementele de mai sus va ceda mai ușor electroni și de ce?

$Li^{\cdot} \longrightarrow Li^{+} + 1\bar{e}$
$Na^{\cdot} \longrightarrow Na^{+} + 1\bar{e}$
$K^{\cdot} \longrightarrow K^{+} + 1\bar{e}$
$Rb^{\cdot} \longrightarrow Rb^{+} + 1\bar{e}$

va ceda mai ușor electroni rubidiul deoarece electronul de valență se află pe al 5-lea strat electronic, deci forța de atracție a nucleului asupra acestuia este foarte slabă.

5/c — Elementele de mai sus ajung la structura stabilă prin..... [*cedare de electroni*]
transformîndu-se în .... [*ioni pozitivi*]

Ele au valență egală cu ..... [+1]

INFORMAȚIE

Elementele pot ajunge la structura stabilă și prin punerea în comun a electronilor.
Această proprietate o întîlnim la nemetale atunci cînd se unesc pentru a forma molecule.
Pentru a exemplifica vom considera unirea unui atom de clor cu un atom de hidrogen, în urma căreia se formează acidul clorhidric.

7 — Atomul de hidrogen are pe ultimul strat ..... [*un electron*]

pentru a ajunge la structura stabilă de ..... [*dublet*]

el are nevoie de ..... [*un electron*]

8 — Hidrogenul ca element este ..... [*nemetal*]

9 — Atomul de clor are pe ultimul strat electronic ..... [*şapte electroni*]

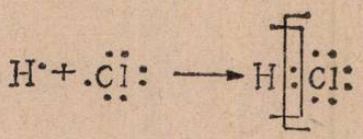
pentru a ajunge la structura stabilă de ..... [*octet*]

are nevoie de un ..... [*electron*]

10 — Ca element clorul este ..... [*nemetal*]

INFORMAŢIE

Atunci cînd se va unui hidrogenul cu clorul, ambele fiind nemetale, în timpul reacţiei, atît atomul de hidrogen cît şi atomul de clor, pentru a ajunge la structură stabilă pe ultimul strat electronic, (hidrogenul la dublet, clorul la octet) îşi vor pune în comun cîte un electron. Acest proces poate fi modelat astfel:.



Molecula de acid clorhidric formată prezintă o stabilitate mult mai mare decît stabilitatea atomilor liberi de hidrogen şi de clor. Punînd în comun fiecare atom cîte un singur electron, ele au covalenţa unu, adică sînt monocovalente.

11 — Ştiind că oxigenul are Z = 8, va avea pe ultimul strat electronic ..... [*şase electroni*]

iar hidrogenul are pe ultimul strat ..... [*un electron*]

12 — Oxigenul pentru a ajunge la structura stabilă de ..... [*octet*]

are nevoie de ..... [*doi electroni*]

iar hidrogenul pentru a ajunge la structura stabilă de ... [*dublet*]

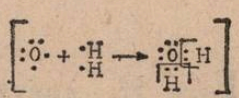
are nevoie de ..... [*un electron*]

13 — Ambele elemente fiind ..... [*nemetale*]

şi cînd sînt puse să reacţioneze pentru a forma apa ele îşi vor pune electronii în ..... [*comun*]

pentru a ajunge fiecare la structura stabilă.

14 — Modelaţi reacţia dintre oxigen şi hidrogen pentru obţinerea apei.



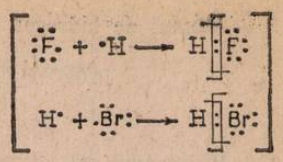
15 — Atomul de oxigen punînd în comun ..... [*doi electroni*]

va avea covalenţa ....., [*doi*]

iar fiecare atom de hidrogen va avea ..... [*covalenţa unu*]
deoarece fiecare şi-a pus în comun cîte un electron.

16 — Covalenţa unui element va fi egală cu numărul ..... [*electronilor*]
puşi în comun.

17 — Modelați procesul de formare a substanțelor: H_2S; HF știind că sulful are Z = 16, fluorul are Z = 9 iar hidrogenul are Z = 1.



— Ce valență au elementele F și Br din compușii formați și modul în care a fost realizată.

— Scrieți etapele ce le-ați parcurs pentru fiecare caz în determinarea covalenței elementelor care reprezintă de fapt algoritmul general pentru determinarea covalenței.

1. *Determinarea structurii ultimului înveliș electronic al elementelor.*
2. *Scrierea subsolurilor elementelor care își pun electronii în comun însoțite de electronii de pe ultimul strat.*
3. *Determinarea numărului electronilor pe care îi pune în comun fiecare atom pentru a ajunge la structura stabilă corespunzătoare.*
4. *Modelarea procesului de realizarea covalenței prin încercuirea perechilor de electroni puși în comun.*
5. *Precizarea covalenței fiecărui element.*

Dată fiind rigoarea logică la care ne obligă însăși organizarea chimiei ca știință, mi-am dat seama că efortul profesorilor de a elabora algoritmi pentru învățarea acestei discipline este răsplătită de o mare eficiență a învățării în rîndul elevilor. În afară de formarea unei gîndiri precise, a unor deprinderi cu lucru riguros și de mare acuratețe, învățarea pe bază de algoritmi determină o mare adeziune afectivă pentru studiul chimiei. Și dacă reușim să le insuflăm dragostea, pasiunea pentru o știință sau alta, le creăm deprinderi specifice de lucru, putem spune că i-am format pentru viață, că elevii noștri vor deveni pasionații profesiei, pe care o pot pune în slujba progresului general al societății.

Valențele unui experiment

Înv. VIRGIL NIȚU

Școala primară Glîmbocelu, com. Bogați -jud. Argeș

ESTE UN ADEVĂR ARHICUNOSCUT faptul că școala este supusă unui ritm accentuat de dezvoltare, ritm impus de nevoia de adaptare a ei la cerințele prezentului, pentru a anticipa, a înlesni și a merge paralel cu dezvoltarea societății noastre socialiste.

Caracterul acesta dinamic reclamă o școală mobilă, elastică, acomodabilă procesului de prefaceri. La deschiderea anului de învățămînt 1982/1983, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea: „Acum conditiile pentru muncă și creație sînt incomparabil mai bune decît în trecut. Trebuie să facem în așa fel încît învățămîntul, creația științifică românească să-și sporească contribuția atît la dezvoltarea patriei, cît și la progresul științei mondiale, la cunoașterea universală". Lucrul acesta se poate realiza nu numai sub raportul concepției didactice-metodice (unde investigațiile de tot felul au dus la rezultate excelente), ci și sub raport structural-organizatoric. Și într-un caz și în altul s-au impus

intervenții ameliorative, întrucît obiectivul major a fost conturat de faptul că, întotdeauna, învățătorii și profesorii și-au dorit elevi bine pregătiți.

Dacă toți copiii ar veni pe lume cu o inteligență de excepție, probabil că explorările în tehnologia și organizarea didactică ar fi mai reduse, dar, pentru că lucrul acesta nu se întîmplă, se impune o compensare prin ambiție și efort din partea tuturor cadrelor didactice pentru a întinde potențialul intelectual al elevilor la cotele maxime ale prezentului.

Funcționez la o școală primară cu trei posturi. Pînă anul trecut doi dintre învățători predau — fiecare — la cîte o clasă, iar cel de-al treilea la două clase, conform specificului activității simultane. Începînd cu anul școlar 1981/1982, inspectoratul școlar a venit cu propunerea ca fiecare dintre noi să ia cîte o clasă (I, a II-a, a III-a) cu program de la 8 la 12, iar după-amiază, la clasa a IV-a să predăm pe specialități. Desigur că, această formă de organizare a activității a fost acreditată ca fiind o cale eficientă pentru ridicarea nivelului de pregătire a tuturor elevilor, pentru stimularea personalității lor la nivelul cel mai înalt al posibilităților fiecăruia.

Deși reclama un volum mai mare de muncă din partea noastră (fiind aproape întreaga zi în școală, numărul de ore săptămînal ridicîndu-se de la 24 la 32), am considerat că trebuie să fim receptivi la exigențele acestui experiment menit să influențeze, în bine, nivelul performanțelor școlare. Respectînd curba de randament săptămînal, orarul fiind astfel întocmit încît miercurea să aibă valoare maximală, am realizat următoarele grupe de obiecte:

I.	— Matematică	— 5 ore
	— Cunoștințe despre natură	— 1 oră = 8 ore
	— Muzică	— 2 ore
II.	— Lb. română	— 7 ore = 8 ore
	— Caligrafie	— 1 oră
III.	— Istorie	— 2 ore
	— Geografie	— 2 ore
	— Desen	— 1 oră = 8 ore
	— Ed. fizică	— 2 ore
	— Lucru manual	— 1 oră

Întrucît pînă în acel moment avusesem această clasă, mi-am permis o extensie a planului de învățămînt, realizînd o dată pe săptămînă și un fel de oră de dirigenție, fapt impus de cîteva motive:

— primind cu o oarecare ostilitate această veste, elevii se considerau — la început — „ai nimănui";

— se impunea ca cineva să le coordoneze activitatea de ansamblu — pe linie de învățămînt, pe linie pionierească etc. — colectivul clasei trebuind să rămînă indestructibil, continuînd să fie aceeași forță, cel puțin pe aceleași coordonate, deoarece fiind vorba de o activitate inedită atît pentru noi, cît și pentru elevi, obiectivele înscrise în munca de instrucție și educație trebuiau să rămînă cel puțin aceleași, întrucît oricare ar fi metodele sau formele de organizare ale învățămîntului, scopul principal nu trebuie știrbit.

Pe baza aspectelor constatate și a punctelor de referință putem trece în contul acestui experiment cîteva realizări:

— În primul rînd obiectivul major — îndeplinirea cerințelor impuse de programa școlară, fiind cunoscut faptul că performanțele școlare ale elevilor trebuie măsurate și apreciate numai în funcție de aceste cerințe. Evaluarea cunoștințelor însușite de către elevi am realizat-o atît pe baza itemurilor prevăzute în îndrumătoare, metodici, în subiectele unice date cu diferite prilejuri, cît și prin construirea unui sistem propriu de evaluare realizat pe propria noastră experiență, pe nivelul general al clasei și, de ce nu, pe propria noastră preferință. Nediminuînd nimic din exigențele noastre, ba, dimpotrivă, ridicîndu-le în anumite puncte, am constatat că la sfîrșitul clasei a IV-a media generală pe clasă a crescut cu 1,42 puncte față de clasa a III-a, procentul de promovabilitate rămînînd același — 100%. Motivația creșterii acestui randament consider că se sprijină pe două elemente: a) creșterea interesului elevilor față de învățătură, creștere marcată de exigența cu care fiecare învățător „coordonează" obiectul său; b) un învățător oricît de „imparțial" ar fi față de disciplinele de învățămînt, totuși față de unele dintre ele manifestă o atracție aparte, atracție care-l face să depună mai multă pasiune, mai mult efort pentru predarea și însușirea lor. Noi am ales grupele de obiecte în funcție de această atracție, iar în cadrul fiecărei grupe — obiectele fiind înrudite — s-a putut realiza o mai bună corelare între ele, o mai bună interdisciplinaritate.

Personal am ales prima grupă, „cea de real", pentru că mi-a plăcut mai mult. Plus de asta, manualul de matematică pentru clasa a IV-a mi se pare superior față de cele pentru clasele I—III, sub toate aspectele: prezentare, varietatea și dificultatea exercițiilor și a problemelor, abundența acestor exerciții și probleme. Într-adevăr, acest manual realizează „un echilibru între tradiție și inovație" (am citat din autorii lui), echilibru care nu impulsionează numai informația pentru elevi, ci și activitatea creatoare. În felul acesta, avînd în vedere doar această grupă de obiecte, am început o activitate intensă de documentare, am identificat numai acele elemente esențiale pe care să mă sprijin în activitatea de instrucție, realizînd o foarte bună selecție, ordonare și dozare a cunoștințelor și noțiunilor impuse de cele trei discipline.

— Prin funcționarea clasei a IV-a după-amiaza o sală de clasă a devenit disponibilă.

În felul acesta am realizat o „sală specializată" cu posibilități rapide de obscurare, dotată cu mijloace moderne de proiecție, audiție, experiențe, reușind să practicăm un învățămînt modern, făcîndu-l pe elev coautor la procesul propriei sale instruiri. Astfel, elevul este implicat atît în activitatea de cercetare (este prea mult spus pentru un elev de clasa a IV-a?), creativitate, comparare și de înțelegere a fenomenelor prin efort propriu sau în colaborare cu alții, cît și în cea de producere a unor mijloace: diapozitive (prin laboratorul foto), planșe etc. Interesul fiecărui învățător pentru dotarea acestei săli a fost impulsionat tocmai de ambiția de a vedea obiectul său cît mai dotat.

— S-a realizat o mai bună trecere a pragului dintre învățămîntul primar și cel gimnazial. Sînt cunoscute momentele de neliniște ce există pentru copii (și unii părinți), în trecerea acestui prag, pe care oricît ar încerca să-l anihileze relația învățător-profesor, continuă totuși în mod real să existe diferențe sub o formă sau alta pe această punte: primar-gimnaziu. Pentru elevul din clasa a V-a noul colectiv de profesori reprezintă un mare semn de întrebare. Modul cum se perindă fiecare profesor la obiectul său îl inhibă, îl stinghereste. Forma nouă pe care am practicat-o a făcut ca ritmul și modul de adaptare și integrare a copilului în noul colectiv să fie mult mai ușor, dificultățile să fie depășite fără o uzură prea mare, iar conflictele sale interioare generate de acest prag să fie anihilate.

— A dispărut simultanul la cele două clase, simultan care comprimă la jumătate timpul de lucru pentru fiecare clasă, cîștigul elevilor fiind infinit mai mare.

— Exista tendința (greșită desigur) ca atunci cînd este nevoie de aprofundarea unor cunoștințe de gramatică, matematică sau altceva, învățătorul să scurteze sau să radieze anumite ore de desen, educație fizică etc. În noua formă de predare s-a exclus această meteahnă, pentru că fiecare „ține" la obiectul său.

Desigur, este greu de măsurat și evaluat dimensiunile acestui experiment. Privit numai sub raportul randamentului școlar și numai la această clasă de elevi aș putea spune că a fost foarte bun. În alte situații, randamentul s-ar putea să nu fie același pentru că el este condiționat de o serie de factori (anatomo-fiziologici, de caracter, temperamentali, de inteligență, de mediul social și școlar, ajutorul dat de părinți, pregătirea, metodele și competența învățătorilor). Învățătorii însă ar fi mult mai ancorați în materie, în strategii didactice, dacă ar preda pe grupe de obiecte (ca în cazul experimentului menționat) sau dacă un învățător ar preda în fiecare an numai la aceeași clasă (exemplu numai la clasa I sau a II-a etc.). Desigur, pregătirea multilaterală este nu numai un deziderat, ci și o certitudine a societății noastre. Dar, dacă în toate domeniile de activitate se pune problema specializării pe anumite ramuri, de ce nu s-ar face și în învățămîntul primar acest lucru? Învățătorul care după ce a dus o serie de elevi revine la clasa I, după patru ani, se izbește de o serie de greutăți peste care nu poate trece atît de ușor. Renunțîndu-se la structurile „universal-valabile" pe baza analogiilor și asociațiilor formate în cursul experienței practice este necesar a se adopta o atitudine novatoare, creatoare, ajungîndu-se la variante și procedee superioare. Modelul didactic modern trebuie nu numai să conlucreze cu cel tradițional, dar să i se și opună uneori. Cu alte cuvinte, avem nevoie de conformism, dar și de divergență și ambele pot coexista.

O lucrare valoroasă despre metodologia cercetării sociologice*

În „Sociologia generală", apărută în 1936, sociologul român P. Andrei, dezbătînd problema metodologiei cercetării sociologice, scria: „Discuția asupra metodei, de care se servește sociologia în cercetarea fenomenelor sociale, are o foarte mare importanță, pentru că a explica metoda înseamnă a lămuri în bună parte și obiectul de cercetare". Recentul volum al lui Lazăr Vlăsceanu, „Metodologia cercetării sociologice", caută să ducă, în mare măsură, mai departe această idee fertilă, pe baza achizițiilor teoretice și practice actuale ale tematicii, investigate riguros științific prin prisma ideologiei marxiste. Autorul își subintitulează cartea „Orientări și probleme", aceste două coordonate, fiind, pe deplin, apte să prezinte tematica în aspectele ei esențiale și variate.

Nu e prea simplu să reliefezi și mai ales nu e prea lesne să exprimi diacronic și sincronic, în mod clar, argumentat și convingător în ce constă specificul metodologiei cercetării sociologice plasat exact, la locul cuvenit, pe eșichierul metodologic actual atît de complex al celorlalte științe sociale. Dificultățile cresc și mai

(continuare în pag. 71)

Conf. dr. I. CREMER

*Lazăr Vlăsceanu, *Metodologia cercetării sociologice. Orientări și probleme* — Biblioteca de sociologie, Editura științifică și enciclopedică, București, 1982.

Însușirea de către elevi a unor tehnici de muncă intelectuală

Prof. LIA-MARIA CAZAN
Liceul industrial nr. 1, Cugir, județul Alba

1. NECESITATEA PROMOVĂRII AUTOEDUCAȚIEI

ÎNVĂȚĂMÎNTUL CONTEMPORAN se confruntă cu o multitudine de probleme spre rezolvarea cărora sînt chemați și cei ce muncesc nemijlocit la catedră.

„Școala de mîine nu va mai da nici un fel de rebuturi: ea trebuie să garanteze fiecărui copil un minimum destul de ridicat de randament în utilizarea aptitudinilor fundamentale..."

„Aproape fiecare copil dobîndește prin învățare, cam la vîrsta de trei sau patru ani, deprinderi mai complexe și mai grele decît majoritatea lucrurilor pe care încercăm să le predăm în școală. De exemplu: și cel mai puțin înzestrat dintre copiii normali învață limba. Așadar, la nivelul actual de dezvoltare a științei despre psihic, sîntem îndreptățiți să cerem școlilor de mîine să-i ajute pe toți copiii să-și însușească deprinderi intelectuale"[1].

„Analfabetul de mîine nu va fi cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe"[2].

Educația modernă va cuprinde obligatoriu și un „învățămînt al tehnicilor de învățare". Multe cauze ale eșecului școlar se datoresc și faptului că elevii nu posedă tehnici de învățare, tehnici de muncă intelectuală. Pentru realizarea unui învățămînt formativ care să prevină asimilarea pasivă a cunoștințelor trebuie urmărit ca în formația de ansamblu a elevului să fie cuprinsă și tehnica de învățare ca una din componente de ordin operațional.

Deși metoda de lucru este o condiție externă a învățămîntului ea este susceptibilă de interiorizare: „ca exerciții al gîndirii ea se convertește, în cele din urmă, într-un anumit mod de manifestare și de dezvoltare a gîndirii precum și a altor capacități intelectuale. Ca instrument de lucru metoda poate să dirijeze inteligența și energia intelectuală pe făgașul creației, să imprime o prelucrare activă în scheme noi, inedite a materiei de studiu"[3].

Munca independentă ocupă un rol din ce în ce mai important în învățare, și acest lucru impune școlii o mai mare grijă pentru însușirea de către elevi a unor metode de învățare.

Fiecare specialitate aduce o doză crescîndă de informație științifică, suferă rapid reînnoiri, trebuie să studiezi și să înveți pe tot parcursul vieții. Tehnicile de studiu folosite la obiectul biologie prezintă o gamă largă la îndemîna tuturor elevilor, în funcție de particularitățile de vîrstă și individuale ale acestora. Astfel se folosesc frecvent tehnici de muncă individuală, de experimentare, conceperea unui sistem experimental cu adunarea de date și prezentarea unor concluzii, tehnici de documentare și selectivitate a informației.

2. UTILIZAREA TABELELOR DE SELECTARE ȘI SISTEMATIZARE A CUNOȘTINȚELOR DE ANATOMIE ȘI FIZIOLOGIE COMPARATĂ A VERTEBRATELOR LA CLASA A X-A

Un sondaj în rîndul elevilor de clasa a IX-a și a X-a privind modul „cum învață la biologie" m-a convins că un număr destul de mare nu posedă o metodă potrivită de învățare, rezumîndu-se la memorarea noțiteor sau la lecturarea lecției din manual

Utilizarea tabelelor de sistematizare și comparație din capitolul de filogenie animală cuprinse în manual, ușurința cu care elevii au reușit să facă din acestea instrumente de studiu, m-au condus la ideea necesității întocmirii unor astfel de tabele și pentru capitolul de anatomie și fiziologie comparată a vertebratelor. Cu aceste tabele voi reuși:

— să ușurez și să orientez studiul individual al elevilor în condițiile predării unui volum mare de cunoștințe într-o singură oră pe săptămînă;

— să formez la elevi deprinderi de muncă independentă;

[1] Mircea Herivan. *Educația la timpul viitor*. București, Editura Albatros, 1976.
[2] Alvin Töffler. *Șocul viitorului*. București, Editura politică, 1973.
[3] Ion Cerghit. *Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, obiectiv prioritar al școlii contemporane*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1977.

Tabelul nr. 1

SISTEMUL DIGESTIV – DIGESTIA

Regiunea	Ce organe cuprinde	Ce suc digestiv acționează	Ce acte se petrec	Particularități ale unor grupe
De recepție				
De conducere și depozitare				
De digestie finală				
De absorbție				
De formare și conducere a mat. fecale				

Tabelul nr. 2

TIPURI DE RESPIRAȚIE

Tipuri de respirație	La ce grupe o întîlnim	Caracteristici ale organului prin care se face	Particularități ale unor grupe
Tegumentară			
Intestinală			
Branhială			
Pulmonară			

Tabelul nr. 3

SÎNGELE

Funcția pe care o îndeplinește	Prin ce component	În ce fel
Respiratorie		
Nutritivă		
Excretorie		
De legătură între diferitele structuri		
Homeostazie		
De apărare		
De hemostază		

Tabelul nr. 4

CIRCULAȚIA SÎNGELUI

Grupa	Alcătuirea inimii	Sîngele ce trece prin inimă	Unde trimite inima sîngele	Circulația	Alte caracteristici
Pești					
Amfibii					
Reptile					
Păsări					
Mamifere					

Tabelul nr. 5

EXCREȚIA

Probleme urmărite	Pești	Amfibii	Reptile	Păsări	Mamifere
Rinichii în stadiile embrionare					
Rinichii la adulți					
Compoziția urinii					
Ureterele					
Vezica urinară					
Particularități ale nefronului					

Tabelul nr. 6

MODALITĂȚI DE LOCOMOȚIE

Grupa de animale	Modalități de locomoție	Cum se realizează	Adaptări ce ușurează modul respectiv de deplasare
Pești			
Amfibii			
Reptile			
Păsări			
Mamifere			

Tabelul nr. 7

ENCEFALUL

Părțile principale ale encefalului	Alcătuirea acestor părți	Particularități ale encefalului				
		Pești	Amfibii	Reptile	Păsări	Mamifere
Trunchi cerebral						
Cerebel						
Diencefal						
Telencefal						

— să-i obișnuiesc să selecteze informația, să o sistematizeze și să o utilizeze de pe tabel în funcție de problema ce vreau s-o rezolv cu ei.

Pentru întregul capitol am conceput un număr de 11 tabele ce se pot copia pe foi format A 4 printr-una din tehnicile de multiplicare cunoscute, și reunite într-un caiet pentru studiu individual sau pentru munca independentă la capitolul respectiv.

Tabelul nr. 8

ANALIZATORII

Analizatorul	Tipul recepției	Segmentul periferic	Segmentul intermediar	Segmentul central
Gustativ				
Olfactiv				
Auditiv				
Vestibular				
Vizual				
Tactil				
Dureros				
Termic				
Kinestezic				

Tabelul nr. 9

PARTICULARITĂȚI ALE UNOR ANALIZATORI

Analizatorul	Pești	Amfibii	Reptile	Păsări	Mamifere
Gustativ					
Olfactiv					
Vestibular					
Auditiv					
Vizual					

Tabelul nr. 10

REPRODUCEREA SEXUATĂ

Grupa	Particularități ale glandelor	Conducte genitale, org. genit. externe și glande anexă	Fecundația	Dezvolt. embrionară	Alte particularități
Pești					
Amfibii					
Reptile					
Păsări					
Mamifere					

Tabelul nr. 11

FACTORII CU POTENȚIAL VĂTĂMĂTOR AL... (PENTRU FIECARE SISTEM DE ORGANE ÎN PARTE)

Categoria de factori	Exemple concrete	Efecte	Măsuri igienice
Mecanici			
Fizici			
Chimici			
Biologici			

Din examinarea acestor tabele se poate vedea caracterul lor problematizat. Ele cer restructurarea cunoștințelor dintr-un număr anumit de pagini prin selectarea lor în funcție de problema urmărită, ținîndu-se cont că din aceste tabele elevii să sesizeze saltul calitativ în evoluția vertebratelor, deci nu se rezumă la conspectarea materialului.

Exemplific mai jos *modul concret de utilizare a acestor tabele* în diverse situații.

a) *Pentru studiul individual al elevilor.*

După predarea lecției recomand elevilor ca odată cu lectura acesteia din manual să-și completeze și tabelul, la sfîrșitul lecturii avînd adunate toate datele de care au nevoie.

Pentru primele tabele, rezolvăm în clasă prima problemă pentru a oferi un model de felul în care se sistematizează cunoștințele dintr-un text lecturat.

b) *Pentru munca independentă în clasă*

După prezentarea în ansamblu a subiectului lecției, utilizînd manualul și mijloacele didactice de care dispunem (mulaje, planșe, diapozitive, folii pentru retroproiector ș.a.) cer elevilor să rezolve problemele din tabel. Întrucît timpul nu permite ca fiecare elev să lucreze integral tabelul, problemele se împart în așa fel încît activitatea independentă să dureze între 10—15 minute. Rezultatele culese de elevi sînt apoi discutate cu întreaga clasă, pentru a avea rezolvarea în ansamblu. În cazul în care dispunem de material distributiv (în special planșe vacuumate cu organizarea internă a vertebratelor), activitatea independentă se poate organiza pe grupe de elevi.

c) *Utilizarea tabelelor în evaluarea și notarea cunoștințelor.*

Lucrînd în mod frecvent cu aceste tabele am constatat că utilizarea lor în evaluarea și aprecierea cunoștințelor permite:

— verificarea modului în care și-au însușit cunoștințele predate (eventual pentru adoptarea unor metode noi)

— realizarea unei notări ritmice

— antrenarea elevilor în actul apreciativ prin utilizarea autonotării

Fiecare casetă corect completată este notată cu un punct. Se numără casetele corect rezolvate (pentru aceasta sînt date elevilor modele de corectare). Ei își calculează nota folosind formula:

$$\text{nota ob.} = \frac{\text{nr. de casete corect completate} \times 10}{\text{nr. total de casete din tabel}}$$

Alături de alte tehnici de învățare, utilizarea acestor tabele care-și găsesc loc din ce în ce mai mult în manualele de biologie, se înscriu pe linia efortului de „a-i învăța pe elevi să învețe".

Corectarea unor greşeli tipice în însuşirea unor noţiuni despre plante

Prof. IOANA MIHUŢ
Liceul pedagogic, Drobeta-Turnu Severin

PROCESUL ÎNVĂŢĂRII este un proces probabilist în sensul că acelaşi mesaj este receptat şi prelucrat diferit în funcţie de particularităţile individuale ale elevilor. Ca urmare, în orice proces de învăţare pot să apară erori, goluri, neclarităţi şi de aceea cadrele didactice trebuie să fie permanent preocupate de rectificarea unor achiziţii greşite ale elevilor.

La obiectul cunoştinţe despre natură elevii operează cu noţiuni din domeniul biologic al căror conţinut nu este pe deplin înţeles de ei. Pentru unii elevi plantele nu sînt fiinţe, tuberculul de cartof este rădăcină sau fruct, dar nu tulpină subpămînteană, conurile de brad sînt fructe dar nu flori şi aşa mai departe.

Încercăm în cele ce urmează să subliniem cauzele care determină înţelegerea greşită a unor noţiuni despre plante şi să sugerăm posibilităţi de evitare sau de corectare a greşelilor depistate.

Principalele noţiuni cu care se operează aproape în fiecare lecţie de cunoştinţe despre natură sînt următoarele: *fiinţă, viaţă, plantă, mediu de viaţă, înmulţire, creştere, rădăcină, tulpină, frunză, floare, fruct, sămînţă.* În sfera fiecăreia din aceste noţiuni generale intră alte noţiuni cu o sferă mai restrînsă, dar care întregesc sfera noţiunii generale. De exemplu: noţiunea de plantă cuprinde plantele cu flori şi plantele fără flori (alge, licheni, muşchi). În clasele mici, sfera noţiunilor însuşite este mult mai restrînsă. Astfel, elevii din clasele I—IV includ în noţiunea de plantă doar pe cele care au flori. Se exclude deci, pentru ei, din sfera noţiunii de plantă grupa plantelor fără flori. Planul general de alcătuire al unei plante cu flori este cunoscut de elevi încă de la vîrsta preşcolară cînd sînt familiarizaţi cu părţile componente ale plantelor: rădăcină, tulpină, frunză, floare, fruct, sămînţă. Şi la clasele a II-a şi a III-a observarea materialului natural constituie punctul de plecare cel mai important în cunoaşterea lumii vegetale. Observaţia trebuie condusă de învăţător, iar la baza ei va sta exactitatea.

În prezentarea cunoştinţelor despre plante este necesar să se ţină seamă de principiul sistematizării şi de logica ştiinţelor biologice. Astfel, studiind o plantă elevul va trebui să cunoască mai întîi mediul ei de viaţă. Analizînd alcătuirea plantei, învăţătorul descompune planul general de structură în părţile componente, care se scriu pe tablă sub formă de schemă. Elevii trebuie să înţeleagă că fiecare organ al plantei este astfel alcătuit, încît îndeplineşte anumite funcţii în viaţa plantei. Rădăcina, care creşte în pămînt, fixează planta în sol şi absoarbe apa şi sărurile minerale. Tulpina creşte la suprafaţa pămîntului, susţine frunzele, fructele şi conduce apa cu sărurile minerale (seva brută) în sens ascendent şi hrana preparată în frunze (seva elaborată) în sens descendent. Frunza este adaptată la realizarea transpiraţiei, respiraţiei şi la elaborarea hranei prin fotosinteză. Floarea dă naştere la fructe şi seminţe avînd deci rol în înmulţire. Elevii învaţă de asemenea că fructele şi seminţele conţin substanţe hrănitoare şi sînt folosite în hrana oamenilor şi animalelor.

Prezentînd cunoştinţele după acest plan la mai multe lecţii, elevii vor fi obişnuiţi cu un algoritm de lucru pe care-l vor aplica în studierea fiecărei plante. În programa pentru clasa a II-a şi a III-a sînt incluse şi unele plante care se abat oarecum de la planul tipic de alcătuire, prezentat anterior. Aceste abateri se referă mai ales la structura rădăcinilor şi tulpinilor unor plante care sînt modificate şi adaptate la îndeplinirea altor funcţii, în afara celor caracteristice lor. Adăugăm de asemenea şi alte excepţii de la ceea ce învaţă elevii ca avînd caracter de generalitate. Unele plante prezintă şi tulpină subpămînteană alături de tulpina aeriană, altele se înmulţesc prin tulpini sau frunze (înmulţire vegetativă) şi nu prin seminţe, de la altele se folosesc în alimentaţie organele vegetative (rădăcini, tulpini, frunze) şi nu seminţele sau fructele care pot fi otrăvitoare.

Datorită acestei diversităţi a lumii vegetale şi la cunoştinţe despre natură învăţătorul se confruntă cu noţiuni, probleme, fenomene care prezintă un grad mai mare de dificultate şi care sînt recepţionate greşit de către elevi.

Greşelile pe care le fac elevii claselor a II-a şi a III-a în însuşirea unor noţiuni despre plante pot fi clasificate (din punctul nostru de vedere) în următoarele categorii:

I. Extinderea noţiunii de fruct asupra organelor vegetative folosite în alimentaţie.

II. Extinderea noţiunii de rădăcină şi asupra tulpinilor subpămîntene (tuberculi, bulbi).

III. Restrîngerea noţiunii de vieţuitoare numai la grupa oamenilor şi animalelor (excluderea plantelor).

Vom ilustra prin exemple tipurile de greşeli prezentate.

I. EXTINDEREA NOŢIUNII DE FRUCT ASUPRA ORGANELOR VEGETATIVE FOLOSITE ÎN ALIMENTAŢIE ŞI UNEORI CHIAR ASUPRA FLORILOR.

a) Căpăţîna de varză folosită în alimentaţie este considerată fruct de către unii elevi de clasa a III-a.

Greşeala lor este determinată de generalizarea ideii că de la plante consumăm numai fructul. Considerăm că această greşeală este generată şi de alcătuirea plantei care nu este conformă cu planul tipic de alcătuire învăţat de ei. La varză tulpina din primul an de viaţă este scurtă, îngroşată (cocean) şi ascunsă în interiorul căpăţînii, astfel încît pentru elevul de clasa a III-a este mai greu de acceptat că aceasta este o tulpină analizînd-o după aspect şi modul de creştere. Deosebite sînt şi frunzele care se acoperă unele pe altele şi formează un mugure enorm. O altă particularitate este absenţa florilor şi respectiv a fructelor şi seminţelor la materialul observat de elevi (varza în primul an de viaţă).

Pentru a evidenţia una din însuşirile fiinţelor vii — înmulţirea — şi în cazul acestei plante, învăţătorul va preciza că varza formează flori, fructe şi seminţe, abia în anul următor (plantă bienală). Dacă nu va completa planul general de alcătuire al plantei prin descrierea florilor, fructelor şi seminţelor, va favoriza extinderea greşelii elevilor care cred că varza (căpăţîna) este fruct. Subliniarea provenienţei fructului din floare este decisivă în prevenirea confuziei pe care o analizăm.

La acest argument ştiinţific adăugăm alcătuirea căpăţînii din frunze, ajutîndu-i astfel pe elevi să înţeleagă că ea nu este fructul verzei.

În vederea consolidării cunoştinţelor legate de această plantă, putem introduce în lecţie o propoziţie lacunară cu următorul conţinut:

Varza trăieşte... ani, este o plantă iubitoare de.....şi de la ea consumăm....

b) Rădăcinile îngroşate ale plantelor sînt considerate fructe de către unii elevi mici.

În programa claselor a II-a şi a III-a sînt incluse şi plante ale căror rădăcini metamorfozate îndeplinesc funcţia de depozitare a substanţelor organice de rezervă. Pentru că aceste rădăcini sînt folosite în alimentaţie, unii elevi din aceste clase le includ în categoria fructelor. După ce în clasa a II-a se învaţă despre morcov, la clasa a III-a se studiază sfecla de zahăr, cînd se poate completa şi chiar generaliza ideea existenţei unui grup mai mare de plante cu astfel de rădăcini îngroşate numite rădăcinoase (ţelina, sfecla roşie, pătrunjelul). Prin transferul unor cunoştinţe însuşite anterior, la o lecţie nouă se pot redescoperi unele structuri ale sfeclei de zahăr folosind metoda analogiei cu morcovul.

Fără să insistăm asupra amănuntelor, subliniem următoarele însuşiri ale plantelor respective:

— prezenţa rădăcinilor îngroşate
— folosirea rădăcinilor în alimentaţie
— durata vieţii de 2 ani (plante bienale)

La aceste idei deduse din observarea materialului natural, învăţătorul va adăuga descrierea florilor, fructelor şi seminţelor, urmărind astfel evitarea confuziei dintre fructe care provin din flori şi rădăcinile metamorfozate folosite în alimentaţie. De asemenea, învăţătorul va dirija gîndirea elevilor spre reliefarea ideii că de la plante putem consuma nu numai fructele, ci şi alte părţi, precizînd că de la morcov şi sfeclă consumăm rădăcinile.

c) Datorită slabei capacităţi de a identifica, analiza şi compara (particularităţi ale vîrstei), elevii clasei a II-a consideră conurile bradului fructe şi nu flori aşa cum sînt în realitate. Aspectul, forma, culoarea şi într-o oarecare măsură şi alcătuirea deosebită a conurilor de brad împiedică elevii mici să găsească asemănări între aceste flori şi altele pe care le observă la tot pasul. Dorinţa lor de a întregi planul de alcătuire a bradului prin identificarea fructelor duce la confuzia mai sus amintită. Comparativ cu celelalte plante, bradul face excepţie în sensul că nu produce fructe. Se subînţelege că numai în clasa a V-a elevii pot stabili asemănările precum şi deosebirile între părţile componente ale florii angiospermelor în alcătuirea cărora intră ovarul şi florile gimnospermelor cărora le lipseşte ovarul. De regulă fructul provine din ovarul florii, iar florile bradului neavînd ovare nu formează fructe ci numai seminţe golaşe neînchise în fruct (gymnos-gol, golaş; spermă-sămînţă). Dacă învăţătorul le-ar propune elevilor analiza comparativă a seminţelor mărului şi bradului, ar constata că cele de măr sînt închise în fruct şi nu se observă, iar cele de brad sînt golaşe şi se pot observa uşor.

Chiar dacă transmite un volum minim de cunoştinţe despre florile bradului, învăţătorul nu este scutit de obligaţia de a respecta adevărul ştiinţific şi de a corecta greşelile care eventual apar.

d) Sînt frecvente cazurile cînd elevii greşesc considerînd tuberculul cartofului fruct sau rădăcină.

Cei care îl consideră fruct motivează prin comestibilitatea lui, iar cei care-l consideră rădăcină argumentează prin mediul subteran de creştere. Tendinţa elevilor de a considera tuberculul fruct este consecinţa neaplicării regulii provenienţei fructului din floare. Fructele otrăvitoare ale cartofului sînt un bun exemplu cu care putem demonstra elevilor că nu de la toate plantele folosim fructele în alimentaţie. În contrast cu fructele otrăvitoare, tuberculul cartofului este un adevărat depozit de amidon, vitamină C şi alte substanţe hrănitoare.

II. EXTINDEREA NOŢIUNII DE RĂDĂCINĂ ŞI ASUPRA TULPINILOR SUBPĂMÎNTENE.

a) Aminteam greşeala unor elevi de a considera tuberculul rădăcina cartofului şi nu

tulpină subterană, așa cum este în realitate. Este necesară folosirea în lecția despre cartof a unui bogat material didactic natural și în mod special a tuberculilor pe care să se poată observa muguri și lăstari, caracter de asemănare cu tulpinile aeriene. De aici putem deduce că și tuberculul este tulpină dar este subterană. În această lecție se va insista asupra intuirii corecte pe materialul natural și pe planșe a tulpinelor subpământene cu tuberculi, precum și asupra delimitării precise a rădăcinii cartofului care are rol în absorbția apei și sărurilor minerale.

Fiind o temă mai dificilă învățătorul va verifica însușirea noțiunii de tulpină subpământeană (de tip tubercul) prin introducerea unui test cu răspuns la alegere conceput astfel:

tuberculul cartofului este — rădăcină / tulpină subpământeană \ fruct

Fructul cartofului provine din floare și este — otrăvitor / comestibil \

Se cere elevilor să sublinieze răspunsul corect.

b) Tulpina subpământeană (de tip bulb) — particularitatea structurală a ghiocelului — este confundată frecvent de către elevii clasei a III-a cu rădăcina, deoarece ei asociază noțiunea de tulpină cu mediul aerian de creștere și respectiv noțiunea de rădăcină cu mediul subteran de creștere.

Observațiile noastre asupra elevilor de clasa a III-a conduc la concluzia că sînt capabili să înțeleagă că rădăcinile firoase ale ghiocelului absorb apa cu sărurile minerale și nu bulbul, chiar dacă acesta crește în pămînt.

În vederea evitării unor confuzii, introducem în această lecție jocul „Ce-i lipsește ghiocelului?" Desenăm părțile plantei în așa fel încît să se poată detașa sau asambla după nevoie. Se insistă asupra delimitării organelor subterane ale plantei.

III. RESTRÎNGEREA NOȚIUNII DE VIEȚUITOARE NUMAI LA GRUPA OAMENILOR ȘI ANIMALELOR — la care se observă mai ușor unele însușiri vitale și excluderea plantelor din această noțiune.

Dacă învățătorul repetă în mai multe împrejurări că și plantele se hrănesc, cresc, se înmulțesc și apoi mor, ca și celelalte ființe, elevii vor fi capabili să le includă în aceeași categorie.

Deosebit de importantă pentru ameliorarea și corectarea greșelilor este reluarea sub o altă formă a unor probleme mai dificile în cadrul lecțiilor de recapitulare. Manualele de cunoștințe despre natură nu cuprind nici un model de lecție de recapitulare sau eventual sugestii pentru tematica acestora.

În vederea formării noțiunii de fruct, precum și pentru concretizarea ideii că în alimentație folosim diferite părți ale plantei, învățătorul poate planifica o lecție de recapitulare finală în care să includă următoarele exerciții:

1. Alegeți din denumirile de mai jos pe cele care reprezintă fructele plantelor respective: măr, păstaie de fasole, tubercul, piersică, bulb, vișină, căpățînă de varză, ghindă, jir, con de brad, gutuie, bob de mazăre.

2. Completați următorul tabel:

Părți ale plantei folosite în alimentație	Exemple de plante
flori	conopidă
?	floarea soarelui, mazăre
rădăcini	?
?	cartof
frunze	?
?	măr, gutuie, piersică

Aceste exerciții analizate și corectate de către învățător contribuie la restrîngerea noțiunii de fruct prin excluderea organelor vegetative folosite în alimentație din categoria fructelor.

Din tabelul pe care-l completează elevii reiese clar că fructul reprezintă o parte a plantei care poate fi sau nu folosit în alimentație, iar unele organe (rădăcini, tulpini, frunze, flori), chiar dacă le consumăm, nu sînt fructe.

CONCLUZII

— Unele confuzii legate de noțiunea de fruct sînt generate de faptul că nu se insistă suficient nici la nivel preșcolar și nici în învățămîntul primar asupra proveniență fructului din floare.

— Dacă preșcolarii și școlarii mici asimilează noțiuni abstracte despre teoria multimilor, le putem pretinde la cunoștințe despre natură să înțeleagă că înaintea apariției fructului trebuie să existe flori.

— Repetarea acestui raționament în mod deosebit la lecțiile în care elevii învață despre plante cu o morfologie neconformă cu planul tipic de alcătuire ar duce la evitarea majorității greșelilor descrise.

— Opinăm pentru studierea plantelor mai sus amintite în clasa a III-a, căci la această clasă învățătorul se poate apropia mai mult de logica științelor biologice.

Articolul nostru reprezintă o încercare de a găsi rezolvarea unor probleme care se ridică în practica predării învățării unor cunoștințe despre plante la clasele a II-a și a III-a.

Sperăm că metodicile viitoare vor conține sugestii pentru realizarea lecțiilor dificile, modele de lecții de recapitulare și poate chiar analiza unor greșeli tipice ale elevilor pentru că numai astfel vin cu adevărat în sprijinul cadrelor didactice.

ÎNVĂȚĂMÎNT - CERCETARE - PRODUCȚIE

„Să aplicăm ferm hotărîrile partidului de realizare a unei strînse unități între cercetare, învățămînt și producție".

NICOLAE CEAUȘESCU

Atelierul de microproducție — mijloc eficient de desfășurare a practicii productive

Prof. dr. ing. SIMION FLOREA

CONCEPTUL REVOLUȚIONAR de integrare a învățămîntului cu cercetarea-proiectarea și producția, implementat cu succes în învățămîntul liceal și cel superior din țara noastră, a determinat mutații importante în procesul instructiv-educativ al tinerei generații, a contribuit din plin la ridicarea pe o treaptă superioară a pregătirii viitorilor specialiști. Elaborată din inițiativa secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, această concepție de integrare a creat cadrul organizatoric pentru realizarea în învățămîntul nostru a unei noi calități, adecvată contextului general de mobilizare a eforturilor în direcția făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate.

Asigurarea unei înalte pregătiri profesionale, presupune accesibilitatea viitorilor specialiști la cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, înarmarea acestora cu cele mai înaintate concepții despre muncă și viață. Ne referim aci la forța de muncă necesară economiei noastre, care trebuie pregătită în școală așa încît să se adapteze rapid la cerințele procesului de producție, cît și la pregătirea viitorilor specialiști în învățămîntul superior. De exemplu, pregătirea teoretică fundamentală a studenților corelată cu pregătirea practică este chemată să asigure compatibilitatea maximă a viitorilor ingineri cu probleme imediate și de perspectivă a industriei, a economiei noastre.

Adaptarea planurilor de învățămînt la noile cerințe ale formării specialiștilor, corelarea programelor școlare cu programele de pregătire practică, trebuie să asigure toate condițiile pentru desfășurarea unui învățămînt modern, dinamic, în concordanță cu dezvoltarea societății. În acest scop considerăm ca fiind de o mare necesitate pregătirea elevilor și a studenților în atelierele-școală, în atelierele de microproducție. Aici încep să se formeze primele deprinderi pentru muncă făcută după un plan bine conceput.

Practica productivă a studenților, latură inseparabilă a procesului instructiv-educativ, desfășurată în anii I—III de studiu, permite însușirea cunoștințelor practice, tehnologice fie în cadrul unor întreprinderi de profil, fie în cadrul atelierelor organizate în incinta facultăților, ateliere proprii de microproducție în care se realizează toate fazele necesare pentru elaborarea unor produse finite: cercetare, proiectare, pregătire și lansare în fabricație, execuție, control și livrare la beneficiar cu asigurarea service-ului. Asemenea ateliere au facultățile de automatică din București și facultățile de electrotehnică din Craiova, Timișoara, Cluj-Napoca și Iași.

În aceste ateliere se efectuează practica productivă a studenților fie în totalitate (6 luni), cum este cazul Facultății de electrotehnică din Cluj-Napoca, fie parțial de la 1 la 4 luni, cum este cazul celorlalte facultăți.

Desfășurarea practicii în atelierele institutelor de învățămînt superior contribuie substanțial, pe de o parte, la obținerea unor rezultate foarte bune în procesul de instruire practică a studenților, de educare a acestora *prin muncă pentru muncă*, iar pe de altă parte, la realizarea unor venituri pentru autodotare. Rezultate deosebite se obțin datorită condițiilor oferite de atelierele de microproducție, din care menționăm:

1 — Se asigură loc de muncă pentru fiecare student repartizat să efectueze practica în atelier.

2 — Studenții, individual sau în echipe, primesc spre rezolvare sarcini concrete pentru realizarea produselor ce se execută în ateliere, plecînd de la operații de debitare, montaj subansambluri, pînă la realizarea produsului finit.

3 — Îndrumarea studenților în rezolvarea problemelor practice se face de către cadrele didactice și de personalul tehnic ajutător. În acest scop se organizează în atelier prelegeri, dezbateri pe probleme ale produselor în fabricație, fapt ce determină creșterea calității muncii din atelier.

4 — Includerea în planul de microproducție a unor obiective ce reprezintă rezultatul activităților de cercetare-proiectare a cadrelor didactice și studenților determină creșterea gradului de preocupare atît al studenților practicanți, cît și al cadrelor didactice pentru realizarea în cele mai bune condiții a acestor produse.

5 — Întreaga activitate practică desfășurată în atelierele de microproducție organizată în mod unitar permite corelarea integrării activității cu cunoștințele dobîndite la cursuri, seminarii și laboratoare, însușirea treptată a deprinderilor practice, legate de execuția fizică, proiectarea și realizarea de produse noi, stimulînd totodată pasiunea pentru muncă, pentru realizarea unor bunuri materiale necesare economiei.

6 — Cointeresarea studenților pentru o bună pregătire teoretică și practică este asigurată în cadrul atelierelor de microproducție prin antrenarea studenților la efectuarea unor operații ce incumbă responsabilitate în realizarea planului de producție al facultății. Realizarea unor produse de calitate și recepționarea corespunzătoare a acestora de către beneficiari stimulează interesul studenților pentru o bună pregătire practică, pentru asigurarea prestigiului facultății.

Analiza sumară a rezultatelor obținute în atelierele de microproducție arată că s-au realizat valori materiale importante, dar mult mai semnificativ este faptul că în cadrul acestor ateliere se produc echipamente de concepție proprie, multe dintre acestea brevetate. Dintre echipamentele de concepție proprie, realizate în ateliere proprii, menționăm variatoarele de lumină și de turație, aparatura de testare psihică — la Facultatea de automatică din Institutului Polit hnic București, motoare pas cu pas și sisteme de acționare — la Facultatea de electrotehnică din Cluj-Napoca, regulatoare automate de tensiune și dispozitive pentru pornirea și oprirea convertizoarelor de sudură — la Facultatea de electrotehnică din Craiova și altele. În aceste ateliere se execută echipamente și prototipuri în serie mică pentru întreprinderi industriale, menite să înlocuiască importul pe valută liber convertibilă, cum sînt cele nouă echipamente de automatizare produse la Facultatea de automatică din București pentru întreprinderi de profil chimic, cele două echipamente la Facultatea de electrotehnică din Cluj-Napoca și două la Facultatea de electrotehnică din Craiova.

Cu toate avantajele oferite de atelierele proprii în organizarea practicii productive, pot fi evidențiate și o serie de dezavantaje. Astfel, pentru realizarea unor produse de calitate, un student trebuie să execute aceeași operație pe întreaga durată de practică. În cadrul atelierelor proprii nu se poate organiza eficient practica tehnologică din anul III, deoarece acestea nu pot oferi multitudinea de tehnologii existente în întreprinderile constructoare de echipamente de automatizare și de tehnică de calcul, în întreprinderile industriale cu grad ridicat de automatizare.

Efectuarea practicii numai în atelierele de microproducție nu dă posibilitate studenților să cunoască întreprinderile de profil din punctul de vedere al dotării, al organizării și al desfășurării proceselor de producție etc. Din aceste motive, în planul unitar de pregătire practică a studenților de la Facultatea de automatică s-a prevăzut ca un modul de practică din anul I să se efectueze în una din întreprinderile CIETA sau CIETC și un modul în anul III sub formă de practică tehnologică în aceleași întreprinderi sau alte întreprinderi industriale, unde studenții urmăresc tehnologia unui produs sau a unui sistem concret.

Pornind de la necesitatea asigurării îmbunătățirii continue a procesului instructiv-educativ și răspunzînd sarcinilor exprese ce revin învățămîntului superior în domeniul producerii de noi materiale și echipamente solicitate de economie pentru eliminarea importului și eventual pentru prezentare la export, activitatea practică productivă organizată în ateliere se impune a fi ridicată pe o treaptă calitativ superioară. Pentru creșterea eficienței practicii productive în atelierele de microproducție este necesar să fie îndeplinite următoarele condiții:

1 — Atelierele de microproducție să fie dotate cu mijloace tehnice corespunzătoare și aparatură de măsură și control de precizie ridicată, corelată cu complexitatea echipamentelor ce urmează a fi realizate în atelier. În funcție de sarcinile atelierelor, de planul de producție al acestora, dotarea să fie făcută prin intermediul institutelor și ministerelor tutelare, conform unor planuri aprobate anual.

2 — Stabilirea planurilor de producție să se realizeze în strînsă legătură cu cerințele economiei, cu posibilitățile reale ale atelierului și urmărind în mod deosebit creșterea conținutului pregătirii practice a studenților. Sarcinile atelierelor să fie stabilite de comun acord cu institutele și ministerele tutelare, evitîndu-se suprapuneri sau nerealizări de produse solicitate, așa cum a fost întocmit planul de microproducție pentru anul 1983.

3 — Asigurarea unei aprovizionări planificate să se facă cu sprijin din partea ministerelor tutelare, prin stabilirea unor priorități în funcție de complexitatea sarcinilor din atelierul de microproducție.

4 — Includerea în planul de producție al atelierului de microproducție cu prioritate a produselor concepute de cadre didactice

și studenți, fără a neglija și alte produse de interes pentru economia națională.

5 — Organizarea în timpul perioadelor de practică a unor prelegeri și demonstrații practice, care să contribuie la creșterea eficienței practicii productive, urmărind totodată realizarea unei programe de practică unitară de-a lungul celor trei ani de studiu.

6 — Colaborarea cu atelierele de microproducție ale institutelor centrale de profil, în vederea omologării unor echipamente de complexitate ridicată care necesită testări și încercări greu de realizat în cadrul atelierelor din facultăți.

Facultățile de automatică din București și facultățile de electrotehnică din Craiova, Timișoara, Cluj-Napoca și Iași au făcut eforturi mari pentru organizarea atelierelor de microproducție proprii și pentru realizarea planurilor de producție anuale. Toate acestea au condus la obținerea de rezultate bune atît în ceea ce privește pregătirea practică a studenților, cît și în ceea ce privește realizarea unor venituri.

Ținînd seama de experiența acumulată pînă în prezent considerăm că organizarea practicii productive trebuie făcută astfel încît să răspundă tuturor deziderateloi impuse, atît de pregătirea cît mai bună a viitorilor specialiști, cît și de realizarea unor venituri. În acest sens, apreciem că practica productivă poate fi organizată eficient dacă în planul de învățămînt se includ două săptămîni de practică în agricultură la începutul fiecărui an universitar și o lună de practică de producție și tehnologică la sfîrșitul fiecărui an universitar, după sesiunea de examene. Această practică productivă poate fi efectuată în atelierele proprii (asigurînd front de lucru corespunzător), sau în întreprinderi *industriale*.

În atelierele de microproducție proprii vor continua activitățile practice privind realizarea unor prototipuri sau *echipamente* de serie mică, fiind antrenat la aceste activități întreg personalul tehnic auxiliar, precum și studenții din anii IV și V care au participat la cercetarea și proiectarea acestor prototipuri.

Urmare acestei pregătiri, absolvenții facultății noastre se pot integra direct în activitatea de producție în întreprinderi fără o perioadă de acomodare.

Mijloace de cercetare în învățămînt

Aparat pentru determinarea fiabilității contactelor

Prof. ing. ION PATRICHE
Liceul industrial nr. 3, Buzău

Din categoria aparatelor electrice, contactorul are un rol determinant în comutația circuitelor.

Întreprinderile specializate pentru producerea acestor aparate (printre care și Întreprinderea de contactoare—Buzău), prezintă pentru elevii liceelor tutelate (cazul și Liceului industrial nr. 3 din Buzău) un spațiu în care ei își pot pune în practică talentele lor creatoare, de inovație.

În această direcție se înscrie acest aparat conceput împreună cu elevii, în cadrul cercului de creație tehnico-științifică al liceului (pe care îl conduc) și care are ca scop de a cerceta comportarea contactoarelor în timpul funcționării.

Aparatul a fost conceput în vederea determinării gradului de fiabilitate a contactoarelor, adică gradul de funcționare a acestor aparate atunci cînd sînt supuse la un număr foarte mare de anclanșări-declanșări succesive. Acest aparat ne permite să determinăm *cauzele care pot duce la defecte* totale care scot din funcțiune contactorul și cauzele care duc la defecte variate, care nu scot din funcțiune produsul respectiv, dar care îl fac să lucreze cu parametrii de funcționare sub limita parametrilor impuși.

Cu acest aparat putem determina și fiabilitatea la uzura mecanică (cînd contactele nu sînt supuse acțiunii curentului electric) și la uzura electrică (cînd contactele sînt supuse acțiunii curenților electrici).

În timpul activității de cercetare cu elevii putem defalca următoarele criterii de defectare:

I. **Pentru uzura electrică:**
— ruperea spirei în circuit;
— tasarea puternică sau erodarea polilor magnetici fiși sau mobili;
— arderea bobinei;
— ruperea resoartelor antagoniste;
— frecări puternice care împiedică mișcarea organelor mobile de contact.

II. **Pentru uzura mecanică:**
— sudarea pastilelor de contact;
— deslipirea sau căderea pastilelor de contact;

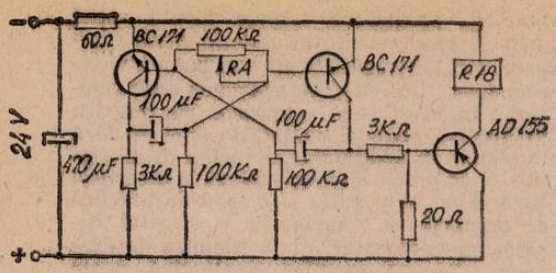


Fig. 1 — Bloc de comandă

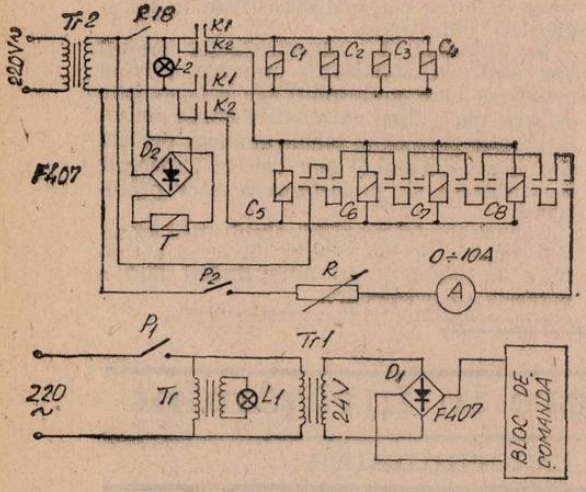


Fig. 2 — Schema electrică de funcționare

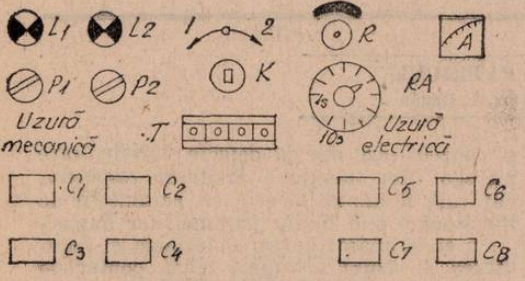


Fig. 3 — Panou frontal

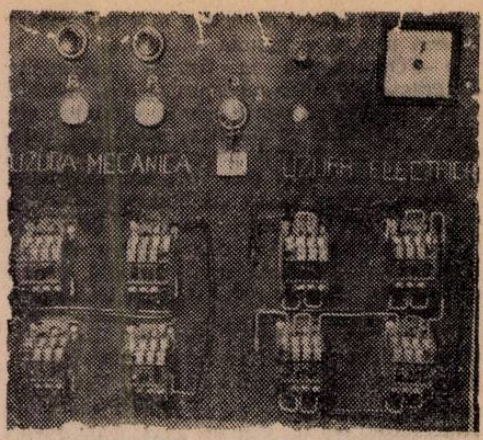
— uzura mare a pastilelor de contact care determină lipsa cursei în contact;

— străpungerea sau conturnarea pereților izolanți dintre fire datorită arcului electric a contactoarelor.

Principiul de funcționare și modul de lucru cu aparatul

A. *Pentru uzură mecanică* aparatul se alimentează de la rețeaua de 220 Vca. Se trece butonul P1 pe poziția închis. Se închide astfel circuitul electric și se aprinde lampa L1 de semnalizare.

Transformatorul Tr.1 (P = 63 V.A.) alimentează prin intermediul punții D1 (cu diode F4 07) blocul de comandă care este un



Aparatul pentru determinarea fiabilității contactoarelor

circuit bistabil, realizat conform schemei electrice din fig. 1. Bistabilul lucrează, este comandată cu tensiune bobina releului R18 și contactul R 18 din fig. 2, este acționat.

Bobina releului R 18 este comandată cu semnale dreptunghiulare de frecvență variabilă de la 1s—15s, frecvența putînd fi variată cu ajutorul potențiometrului RA.

— Se trece comutatorul cu cheie „K" pe poziția „1" iar transformatorul Tr2 (160 VA) alimentează bobinele contactoarelor supuse la uzura mecanică: C1, C2, C3 și C4 contorul „T", care numără ciclurile și lampa de semnalizare L2, odată cu închiderea circuitului de către contactul R. 18.

Contactoarele sînt supuse la anclanșări-declanșări succesive fără curent prin contacte.

B. *Pentru uzură electrică:*

— se trece comutatorul cu cheie „K" pe poziția „2", pregătind alimentarea contactoarelor C5, C6, C7 și C8. Apoi se trece comutatorul „P2" pe poziția închis, astfel că prin contactele contactoarelor circulă un curent de încercare, care poate fi variat cu reostatul *R* și urmărit prin intermediul ampermetrului „A". Contorul telefonic (*T*) numără ciclurile de funcționare.

Oprirea aparatului:

Se trece comutatorul „P2" pe poziția deschis (dacă se cercetează uzura electrică), apoi se trece comutatorul cu cheie „K" pe poziția „O". Se trece butonul „P1" pe poziția „O" și se scoate aparatul de sub tensiune, scoțînd din priză ștecherul.

Concluzii asupra cercetării

După un anumit număr de cicluri de funcționare ale contactorului (stabilit prin norme uzinale) se desface contactorul și se urmărește starea elementelor componente, expuse la criteriile de defectare.

(Continuare în pag. 71)

Proiectarea strategiei de instruire practică la disciplinele tehnice

Prof. ing. MARIANA CÂRSTEA
Liceul industrial „Optica Română"

DERIVATĂ din cadrul larg al formării personalității, strategia de instruire la această disciplină este subordonată obiectivelor generale ale sistemului de învățămînt și celor speciale, cu un grad de specificitate extrem de important. Dacă unul din obiectivele specifice învățămîntului liceal este „însușirea unor cunoștințe teoretice și practice de specialitate în raport cu profilul liceului, asigurînd policalificarea în vederea încadrării în muncă, sau continuării studiilor în învățămîntul superior"[1], iar pentru învățămîntul de maiștri, „cunoașterea celor mai noi realizări în domeniul meseriei, a tehnicilor și tehnologiilor moderne"[2], rezultă că întreaga strategie trebuie să aibă ca jaloane orientative formarea acestor obiective prioritare.

Implicațiile ce decurg din definirea mai precisă a obiectivelor, sînt numeroase și literatura de specialitate reflectă o problematică și poziții extrem de variate și divergente.

Dificultatea majoră pe care o resimte însă practicianul ce predă această disciplină, constă în lipsa unei legături clare, temeinice, explicite în ceea ce privește trecerea de la obiectivele generale la obiectivele specifice, operaționale, pe lecții. Deși există descrieri ale procedurilor de operaționalizare a obiectivelor, ele sînt caracterizate și exemplificate de obicei prin disciplinele fundamentale, sau limbi străine. Acest fapt se explică prin specificul tipului de comportamente care constituie sau pot constitui obiectivele acestor discipline; ele țin în special de domeniul cognitiv și mai puțin de cel psihomotor sau de îmbinarea celor două.

Obiectivele urmărite prin disciplina „Mașini-unelte și scule" sînt mult mai greu de operaționalizat și prin urmare și mult mai dificil de evaluat. De aici și caracterul de pionierat al unor încercări de operaționalizare în acest domeniu și de precauție în formularea unor concluzii neambigue.

În investigația întreprinsă am pornit de la *premisa cu caracter de ipoteză, conform* căreia practica școlară actuală produce în planul randamentului școlar, o dispersie mare a subiecților (elevilor), fapt care determină o continuă rămînere în urmă a unor grupuri mai mici sau mari dintre elevii cuprinși în instruire. Ca o soluție didactică la această problematică pedagogică, se profilează folosirea tratării diferențiate a elevilor, cu instrumente proiectate ad-hoc.

1. INSTRUMENTELE ȘI DESFĂȘURAREA CERCETĂRII

Procedura de tratare diferențiată adoptată de noi corespunde, în linii mari, cu cea necesară desfășurării orelor de recapitulare orientată; instrumentele sînt și ele aceleași: **a)** obiectivele operaționale; **b)** testul de randament școlar; **c)** fișele de lucru. Le vom discuta pe fiecare în parte.

a) **Obiectivele operaționale.** Am considerat că pentru această fază de operaționalizare, nu putem realiza decît unele elemente ale obiectivului operațional (denumirea comportamentului, indicarea elementului specific), fără a putea stabili performanțele minime acceptabile sau timpul acordat reacției. În acest fel, am stabilit următoarele opt obiective la tema „**Agregate**":

— (1) Să definească mașinile-unelte agregat.

— (2) Să poată identifica elementele componente ale unui agregat.

— (3) Să poată indica tipurile de prelucrări ce se pot efectua pe un agregat dat.

— (4) Să poată denumi întreprinderile din țară care realizează mașini-unelte agregat.

— (5) Să dea exemple de variante constructive ale mașinilor-unelte agregat, realizate în țară.

— (6) Să poată explica scheme structurale simple de acționare, a capetelor de forță și a meselor rotative.

— (7) Să poată aprecia avantajele unor soluții tehnice privind acționarea capetelor de forță.

— (8) Să poată preciza ciclul de lucru al meselor rotative.

[1] Ion T. Radu, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, București, E.D.P., 1971, p. 50.

[2] Ibidem, p. 50.

b) **Testul.** În raport cu obiectivele menționate mai sus, a fost elaborat un test cu opt itemuri, solicitînd tipul de reacție menționată în obiectiv.

Disciplina: **Mașini-unelte** și dispozitive de mare productivitate

Tema: **Agregate**

TESTE

1. Definește mașina-unealtă agregat.
2. Alături este prezentat un exemplu de agregat cu două capete de forță, ce se deplasează pe orizontală.

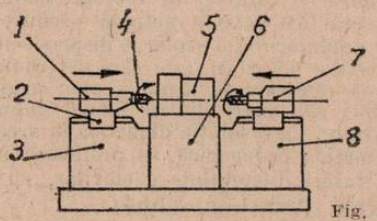


Fig. 1

Identifică elementele componente ale acestuia.

3. Indică tipurile de prelucrări ce se pot efectua pe agregatul prezentat în desenul anterior.
4. Denumește întreprinderile din țara noastră unde se realizează mașini-unelte agregat.
5. Schițează cea mai simplă variantă constructivă a unei mașini-unelte agregat.
6. În desenul de mai jos, este prezentată schema de principiu pentru capetele de forță cu pinolă.

   — Explică acționarea lanțului cinematic de avans.

   — Ce rol are motorul M 2?

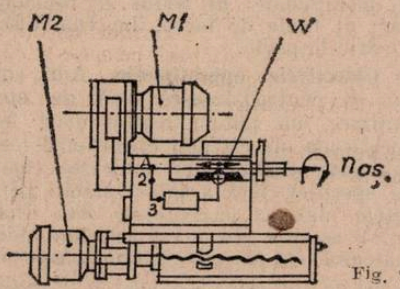


Fig. 2

7. Capetele de forță cu pinolă pot fi acționate: *a* — mecanic; *b* — hidraulic.

   Ce soluții considerați că-i mai avantajoasă? De ce?
8. Precizează care-i ciclul de lucru al mesei rotative acționată mecanic.

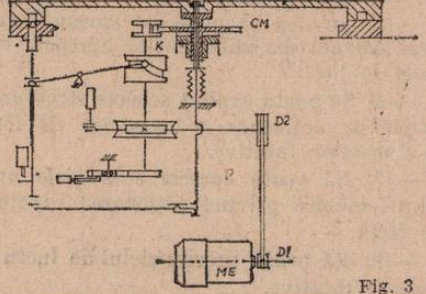


Fig. 3

c) **Fișele de lucru** sînt construite plecînd de la ideea că parcurgerea lor va produce la elev un *proces de reînvățare*. Avînd în vedere faptul că o fișă va fi folosită numai de elevul care a răspuns greșit (sau deloc) la itemul corespunzător al testului, rezultă că aceste fișe de reînvățare, au un *caracter recuperatoriu* și nu profilactic. În prima parte a fișei, elevul este racordat la elementul necunoscut și, prin mai multe solicitări, — recurgînd la manual și la o serie de desene — este condus la înțelegerea fenomenului respectiv. Redăm conținutul uneia din fișe.

Disciplina:	**Mașini-unelte și dispozitive de mare productivitate**	**FIȘA 2 DE LUCRU**
Tema:	**Agregate**	

1. Precizează care sînt elementele principale, ce compun o mașină-unealtă agregat (vezi manualul).
2. În desenul de mai jos sînt poziționate următoarele elemente componente:

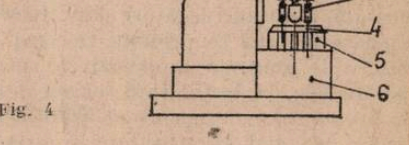


Fig. 4

3. În agregatul din desenul anterior, elementul component 1 se numește .....
   și are rolul de .....
   Elementul 4 se numește.....
   și are rolul .....
   .....
4. În variantele constructive prezentate mai jos, precizează modul de dispunere a elementului 1 care este .....
   Alege soluția cea mai avantajoasă pentru prelucrare.
5. După modul de realizare a mișcării de avans, elementele componente 1 pot fi ..... și .....
   (vezi manualul).
6. Din schemele prezentate mai sus, recunoaște modul de acționare al capetelor de forță (elementul 1).

   Motivează soluția cea mai avantajoasă

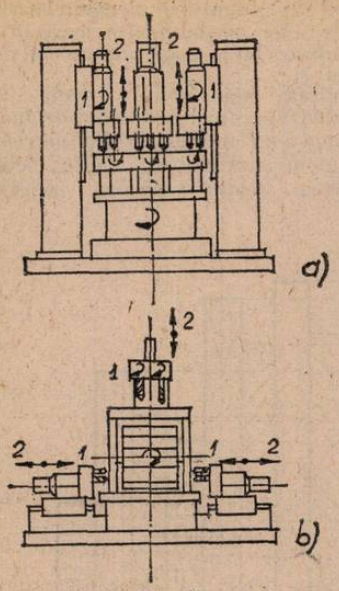


Fig. 5

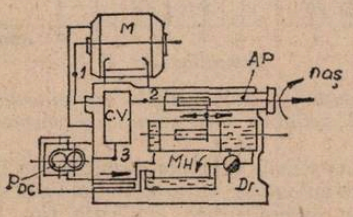


Fig. 6

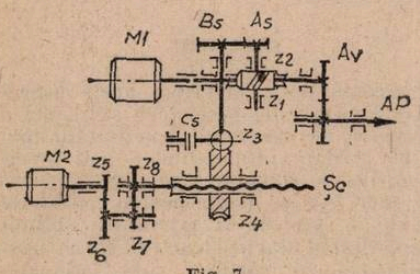


Fig. 7

Mai cunoașteți și alte tipuri de acționare ale acestui element? Enumerați-le!

DESFĂȘURAREA CERCETĂRII

În ultima din cele șase ore acordate studierii capitolului „Agregate" a fost administrat testul de randament școlar; datele obținute au fost însumate într-un tabel care permite relevarea performanțelor *per elev* și *per item*. Această însumare a pus în evidență greșelile generale (tipice), precum și cele comise de elevi izolați. Pe baza acestei imagini am organizat desfășurarea orei din lecția următoare: după o scurtă analiză a rezultatelor, am reluat *frontal* elementele la care au greșit cei mai mulți elevi.

În a doua parte a orei, elevii au lucrat *individual*, în raport cu lipsurile puse în evidență prin testul menționat. Astfel, au fost reanalizate frontal problemele care reprezentau sarcini de lucru în itemii 5, 6, 8, la care în test se obținuseră rezultatele cele mai slabe: 22, 25 și respectiv 15 răspunsuri corecte (din 40). Aceste sarcini de lucru corespundeau cu obiectivele următoare: obiectivul 5 obiectivul 6, obiectivul 8. Aceste probleme au fost reluate în succesiunea următoare:

a — s-a făcut o schemă de clasificare a mașinilor agregat, arătîndu-se că în principal se întîlnesc două situații de *transfer*: liniar și circular;

b — au fost prezentate din nou diapozitive, machete cu variante constructive ale mașinilor-unelte agregat;

c — au fost discutate scheme de principiu pentru capetele de forță deplasabile sau cu pinolă, precum și ale meselor rotative;

d — s-a explicat ciclul de lucru al meselor rotative acționate mecanic și hidraulic.

Din această reluare frontală, elevii au lucrat individual cu fișe de lucru. Profesorul a asigurat în tot acest timp, atît circulația fișelor, cît și lămuririle suplimentare necesare parcurgerii lor.

2. REZULTATELE ȘI CONCLUZIILE CERCETĂRII

Rezultatele investigației întreprinse pot fi analizate în două planuri: **a)** în planul *analizei cantitative* a scorurilor obținute la teste, deci și a *direcționării pe această bază* a lucrului elevilor la anumite fișe și **b)** în *planul comparării reacțiilor corecte* la itemii testului dat.

Le vom discuta în această ordine pe fiecare în parte.

a) **analiza cantitativă a scorurilor obținute**

Grupînd datele obținute pe elev și pe fiecare item, obținem situația redată în Tabelul 1 (p70)

Din acest tabel, rezultă că cei mai mulți elevi (18) au 6 reacții corecte, în timp ce 8 elevi au 7 reacții corecte și numai 2 elevi au răspuns corect la toate cele 8 sarcini ale testului.

Grafic această situație se poate reda ca în curba din figura 8 de mai jos:

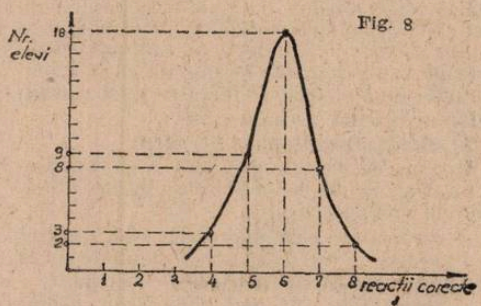


Fig. 8

Tabelul 1

CEMTRALIZATOR DE PERFORMANȚE

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	F. 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8	Nr. reacții corecte
1	B.D.	+	+	−	+	+	+	+	−	6
2	B.M.	+	+	+	+	−	+	+	+	7
3	B.D.	+	+	+	+	+	−	+	+	7
4	B.M.	+	+	−	+	+	+	+	−	6
5	B.D.	+	+	+	+	−	−	−	−	4
6	B.D.	+	+	+	+	+	−	−	−	5
7	C.A.	+	+	+	+	+	−	+	+	7
8	C.D.	−	+	+	+	+	+	+	−	6
9	C.E.	+	+	−	+	+	+	+	+	7
10	D.J.	−	+	+	+	+	+	−	−	5
11	D.M.	+	+	+	−	+	+	−	−	5
12	D.Gh.	+	+	+	+	−	+	+	−	6
13	E.S.	+	+	+	+	−	+	+	−	6
14	F.Gh.	−	+	+	+	−	+	+	+	6
15	Gh. S.	+	+	+	+	+	−	−	−	5
16	Gh. I.	+	+	+	+	+	−	+	+	7
17	G. I.	+	+	+	+	−	+	+	−	6
18	G. V.	−	+	+	+	+	+	−	−	5
19	G. I.	+	+	+	+	−	+	+	−	6
20	G. S.	+	+	−	+	−	+	+	−	6
21	I. Gh.	+	+	+	+	+	−	−	+	6
22	I. M.	+	+	+	+	−	+	+	−	6
23	I. C.	+	+	+	−	+	+	+	−	6
24	I. V.	+	+	+	+	−	−	−	+	5
25	M. Gh.	+	+	−	+	+	+	+	−	6
26	M. C.	+	+	+	+	+	+	+	+	8
27	N. A.	+	+	+	+	−	+	−	+	6
28	N. M.	−	+	+	+	+	−	+	−	5
29	O. St.	+	+	+	+	−	+	+	+	7
30	O. I.	+	+	+	+	+	−	+	−	7
31	P. Gh.	+	+	+	+	−	+	+	−	6
32	P. P.	+	+	+	+	+	−	+	−	6
33	P. E.	+	+	−	+	−	+	−	−	4
34	P. N.	+	+	+	+	−	+	+	+	7
35	R. P.	+	+	+	+	−	+	+	−	6
36	S. I.	+	+	+	+	+	+	+	+	8
37	S. F.	+	+	+	+	+	−	+	−	6
38	T. St.	−	+	+	+	−	−	+	−	4
39	V. N.	+	+	−	+	+	−	+	−	5
40	V. I.	+	+	+	+	−	−	+	+	6
Total răspunsuri corecte		34	40	33	38	22	25	30	15	

Dacă am transpune această situație în planul docimologic, deci al raportării ei la sistemul de apreciere școlară prin note, am putea considera că elevii au obținut rezultate de la satisfăcător în sus, adică începînd cu note de 5 pînă la 10 inclusiv, curba rezultelor acoperind această zonă.

b) **analiza rezultatelor per item**

Însumarea datelor per item (vezi h i s t o g r a m a 1) nr. ne permite să facem următoarele comparații:

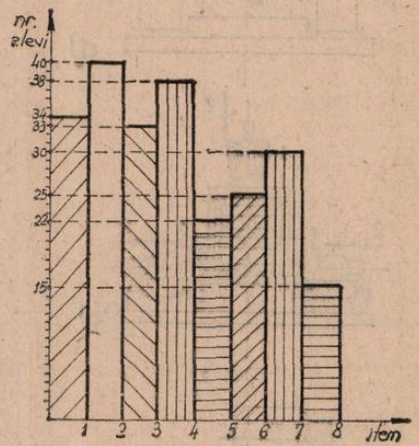
— rezultatele cele mai slabe s-au obținut la itemul 8: „Precizează care-i ciclul de lucru al mesei rotative acționată mecanic";

— rezultatele cele mai bune s-au obținut la itemul 2: „Identifică elementele componente ale unei mașini-unelte agregat"

— rezultate bune s-au obținut la itemii: 4, 3, 1 și 7;

— rezultate mai slabe la itemii 5 și 6.

Analizînd specificul sarcinilor de lucru la itemii unde s-au obținut rezultatele cele mai bune, putem constata că: acestea solicitau din partea elevilor *definiri*, *identificări*,



Histograma nr. 1

sau *denumiri*, adică niște *componente elementare, avînd ca notă dominantă memorarea* lor.

Prin contrast, sarcinile de lucru din itemii la care s-au obținut rezultatele cele mai slabe, solicitau *exemplificări*, *explicații* sau *precizări*, adică procese mult mai complexe decît redarea din memorie.

CONCLUZII

Încercarea de a investiga unele aspecte psihopedagogice ale proiectării strategiei de instruire și ale desfășurării activității practice de predare prin definirea mai precisă a obiectivelor, elaborarea unui test adecvat și a unor fișe de lucru pentru activitatea individuală, precum și experiența obținută în desfășurarea practică a activității cu aceste instrumente ne conduce spre formularea unor concluzii, evident preliminare, în mai multe planuri:

a) **În planul documentelor școlare.** Pentru proiectarea mai judicioasă a activității, ar fi necesar ca programa școlară la disciplina „Mașini-unelte și dispozitive de mare productivitate" să fie **mult mai detaliată,** cuprinzînd nu numai enumerarea unor capitole, în termenii domeniului respectiv, ci și intersectarea acestui domeniu cu planul psihopedagogic, în special în zona obiectivelor comportamentale. Aceasta ar însemna, în primul rînd prezența în programă a unor obiective operaționale, adică a unor obiective care să precizeze foarte detaliat *ce anume ar trebui să poată face elevul, după ce s-a terminat de*

predat capitolul respectiv. Aceasta ar însemna, în același timp, existența unui punct ferm de plecare, atît pentru proiectarea procesului de predare, cît și pentru proiectarea instrumentelor de evaluare.

b) **În planul îndrumărilor metodice pentru cadrele didactice.** Lipsa unor obiective operaționale — am menționat mai sus — duce la lipsa unui punct ferm de plecare pentru proiectarea lecțiilor. Or, tocmai în această zonă a îndrumărilor metodice pentru desfășurarea fiecărei lecții se constată lipsa de unitate, lipsa unei poziții unitare a practicienilor. Cum trebuie să fie predată o lecție sau alta? Iată o întrebare la care nu se poate răspunde univoc, întrucît între elementele unei didactici generale și predarea disciplinei noastre, există un spațiu vast, încă nedefrișat.

Demersul întreprins *dinspre* didactica generală trebuie ajutat printr-un *demers investigativ*, avînd ca punct de pornire fiecare disciplină. În acest cadru, se înscriu și investigațiile de tipul celei întreprinse de noi și reunirea lor printr-o metodologie adecvată, corectă și unitară poate grăbi momentul în care, datele acestor cercetări să devină utile și să contribuie la constituirea unei didactici moderne.

Reluînd prin concentrare datele obținute, considerăm că, definirea operațională a obiectivelor și elaborarea unui test pe baza acestora permite punerea în evidență a lipsurilor elevilor și — de aici — organizarea unei activități individuale cu instrumente adecvate, fapt care conduce la creșterea randamentului procesului de instruire.

Evident, investigația noastră a avut ca rezultat final mai mult relevarea unor probleme didactice, decît rezolvarea lor; această problematică a fost însă mult mai profund conștientizată și poate determina fără îndoială o poziție mult mai profesionalizată față de activitatea școlară.

Mijloace de cercetare

(Urmare din pag. 66)

Concluziile trase duc la stabilirea unor necesități ca:

— reproiectarea unor repere subdimensionate;

— refacerea unor fluxuri tehnologice de fabricație;

— îmbunătățirea tehnologiei de asamblare;

— alegerea unor soluții constructive noi, care să ducă la un grad de fiabilitate ridicat;

— alegerea unor materiale de fabricație corespunzătoare și cu un preț de cost scăzut.

OBS.: Aparatul poate fi îmbunătățit mai ales prin perfecționarea schemei blocului de comandă.

O lucrare valoroasă despre metodologia cercetării sociologice

(Urmare din pag. 56)

mult, dacă încerci să prezinți problema în continuitatea și discontinuitatea ei dialectică, pornind de la datele sociologiei așa-zis clasice și pînă astăzi, cînd circulă atîtea teze — multe divergente — ale diferitelor orientări sociologice așa-zis moderne. Lazăr Vlăsceanu a izbutit, totuși, să scrie o astfel de lucrare, structurată pe o armătură științifică solidă și cu o largă deschidere spre sugestii interesante.

Autorul și-a îndreptat atenția, în mod prioritar, asupra următoarelor domenii ale elaborării sistematice a unei metodologii a cercetării sociologice.: „*a)* extinderea și cuprinderea unui evantai larg de fapte sociale cu ajutorul unor metode specifice de investigare; *b)* identificarea corelațiilor intra și interfacturale prin tehnici adecvate; *c)* îmbogățirea și rafinarea conceptuală; *d)* construcție și integrare teoretică bazată pe descriere, explicație și predicție sociologică". Plecînd de aici, autorul conchide, în mod îndreptățit, că principiile metodologiei orientative ale cercetării sociologice vor fi, în largă măsură, știrbite în valabilitatea lor, fără ale aplica la proiecte metodologice. De aceea, cartea lui Lazăr Vlăsceanu cuprinde două părți strîns înlănțuite între ele: 1) Metodologie și orientări metodologice în sociologie și 2) Geneza și structura unui proiect metodologic de cercetare socială. Prima parte nu e, de fapt, decît un amplu preambul, menit să ne conducă la înțelegerea mai temeinică a părții a doua, care, în viziunea autorului, este partea fundamentală a lucrării. Dealtfel, după părerea noastră, această ultimă parte include paginile cele mai dense, mai consistente și mai originale ale lucrării; aici, autorul strălucește prin multe idei curajoase, scăpărătoare, incitante la reflexii rodnice pentru cititor. În întregul său, volumul recenzat constituie o scriere tematică de referință în publicistica sociologică contemporană din țara noastră. E drept că, la o viitoare ediție, i-am putea, eventual, cere autorului și unele mici completări: o ancorare mai temeinică, pe alocuri, în creația teoretică și practică a sociologiei românești, utilizarea mai largă în afara bibliografiei engleze, care e folosită aproape exhaustiv — și a bibliografiei ruse, franceze, aceea din țările socialiste etc. — ceea ce ar permite asociații sau disociații de idei pe o gamă mai întinsă; introducerea unui capitol final concluziv pentru întreaga lucrare; o bibliografie sistematică, la sfîrșitul volumului, pe lîngă bibliografiile parțiale date la fiecare capitol etc.

Dar, în afara oricăror absentări din conținutul sau din tabla de materie, cartea lui Lazăr Vlăsceanu poartă pecetea valorii și merită, ca atare, din plin, aprecieri laudative pentru tot ce include pozitiv și personal în paginile sale. Oricine va dori să facă un pas de continuitate în direcția îmbunătățirii metodologiei cercetării sociologice, va trebui să țină, neapărat, seama de ea, fie pentru a duce mai departe ideile fertile, pe care le vehiculează, fie pentru a se distanța constructiv, de ele!

DEZBATERE

Formaţia omului cult şi profesiunea de profesor

Conf. univ. dr. DOINA VINTILESCU
Timişoara

REFERINDU-SE, cu diferite prilejuri, la necesitatea participării active, conştiente, a întregului popor la îndeplinirea măreţelor obiective ale politicii P.C.R. incluse în Programul partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al partidului, precizează că oamenii muncii din ţara noastră, indiferent de domeniul în care lucrează, trebuie să-şi însuşească temeinic cele mai înaintate cuceriri ale ştiinţei, tehnicii, ale cunoaşterii umane, să facă totul pentru ridicarea pregătirii profesionale şi pentru lărgirea orizontului politic şi cultural, deoarece numai astfel îşi vor putea îndeplini sarcinile încredinţate la nivelul unei înalte calităţi, în vederea asigurării bunăstării poporului şi a prestigiului internaţional al României pe toate planurile.

Din această precizare a secretarului general al partidului nostru reiese clar că asigurarea forţei de muncă pentru prezent şi viitor în ţara noastră înseamnă oameni cu o temeinică pregătire profesională, ştiinţifică-tehnică (de specialitate) şi de cultură generală. Aceasta presupune nu numai cunoaşterea şi stăpînirea unei profesiuni, ci formarea unui larg orizont ştiinţific şi tehnic care să-i permită fiecărui om al muncii mobilitatea profesională, în funcţie de necesităţile sociale şi aspiraţiile proprii. *Un asemenea orizont ştiinţific şi tehnic se poate forma numai pe un solid fond de cultură generală, care îi asigură omului informaţii de bază din diferite domenii, despre natură şi viaţa socială şi posibilitatea de a le valorifica practic, de a opera cu ele în direcţii multiple.*

Această accepţiune modernă a categoriei de „cultură generală" ca element de formare a personalităţii, impusă de cerinţele dezvoltării sociale contemporane, rezultă din *lărgirea sferei sale de cuprindere a diferitelor valori şi din asigurarea caracterului operaţional a ceea ce individul ajunge să asimileze**.

* Vezi şi Dumitru Finaru, *Cultura contemporană în coordonate pedagogice*, nr. 11/1982, V. Bunescu, *Cultura, cultura generală, de specialitate, profesională* şi Ion Holban, *Personalitatea culturală a cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1982.

Prin urmare, modificările aduse conceptului de „cultură generală" nu vizează conţinutul acestuia ca atare (totalitatea creaţiilor de valori materiale şi spirituale ale trecutului şi prezentului rezultate din munca omului), ci în mod deosebit ele se referă la însuşirea valorilor culturii de către indivizi şi consecinţele formative asupra acestora.

În acest sens, *omul cult al zilelor noastre trebuie să aibă o astfel de pregătire (cultură) generală care să-i permită să înţeleagă realităţile în care trăieşte şi să-l facă capabil să acţioneze conştient şi creator în direcţia transformărilor care asigură progresul social* [4, p. 52]. Pentru a răspunde acestor cerinţe, *cultura generală trebuie să fie multilaterală, asigurînd individului o formaţie umanistă* (prin obiecte ca: filozofie, istorie, socialism ştiinţific, economie politică, etică, psihologie, literatură, limbi străine, muzică, arte plastice ş.a.), ştiinţifică (prin disciplinele fundamentale: matematică, fizică, chimie, biologie etc.) şi tehnică (realizată de obiecte ca: desen tehnic, tehnologia materialelor, rezistenţa materialelor şi organe de maşini, măsurători şi toleranţe, acţionări şi automatizări, controlul calităţii produselor ş.a.) *constituită* nu din simpla înmagazinare a unor informaţii, ci *din cunoştinţe esenţiale, deprinderi practice şi capacităţi cu importantă valoare instrumentală, operaţională.* Cu cît individul are o formaţie mai cuprinzătoare de cultură generală, cu atît mai uşor el înţelege realitatea şi se adaptează ei, este mai inventiv şi creator în valorificarea cunoştinţelor, metodelor şi tehnicilor de acţiune pe care le stăpîneşte [1, p. 212].

Spunem despre o persoană că este cultă dacă foloseşte un limbaj elevat (nu interesează cunoştinţele lui filologice), dacă ştie să explice cu claritate un eveniment politic sau economic contemporan, dacă poate gusta frumosul şi aprecia o operă de artă care întruneşte exigenţele frumosului, dacă stăpîneşte criteriile de valoare pentru aprecierea unei opere literare, dacă posedă şi utilizează limbajul matematic adecvat domeniului în

care lucrează, dacă înțelege procesul tehnologic de realizare a unui produs etc. Cultura generală, asigurînd o viziune de ansamblu asupra realității și familiarizînd individul cu sistemul de valori din mai multe domenii, îi oferă acestuia largi posibilități de integrare în realitate bazată pe o gîndire critică și constructivă, și în același timp de formare a unei culturi de specialitate fără de care exercitarea unei profesiuni s-ar situa doar la nivelul unui meșteșug.

Cultura de specialitate presupune astfel adîncirea cunoașterii într-un anumit domeniu al activității umane (ca prelungire a culturii generale), atît sub aspectul acumulării de informații, a formării unei gîndiri specifice (istorice, matematice, tehnice etc.) de analiză și interpretare a fenomenelor, cît și în ceea ce privește metodele și tehnicile de acțiune și de cercetare în domeniul respectiv. În zilele noastre, *cultura de specialitate înseamnă mai ales cultură științifică și tehnică*, dat fiind locul pe care îl ocupă acești factori în asigurarea progresului social, și în consecință, în formarea forței de muncă.

Cultura profesională se constituie prin asimilarea de către individ a unui sistem de cunoștințe și formarea unor deprinderi, priceperi și capacități necesare efectuării unei profesiuni (sau unui grup de profesiuni înrudite), *care să-i asigure integrarea în producția socială și valorificarea potențialului său uman.* În procesul de exercitare a oricărei profesiuni, *cultura profesională trebuie să se bazeze treptat pe cultura de specialitate, ce îi va permite individului să desfășoare o activitate calitativ superioară, cu un pronunțat caracter creator.* În același timp, *cultura profesională și cea de specialitate trebuie să aibă o deschidere permanentă spre cultura generală* (pe fondul căreia de fapt s-au constituit), *pentru a-și îmbogăți conținutul prin interferențe și descoperiri noi, pentru a face posibilă existența unui limbaj comun între oamenii de diferite profesiuni și totodată colaborarea lor în cercetarea interdisciplinară a unor aspecte ale realității.* „Adevăratul savant, subliniază pedagogul francez G. Mialaret, fie că aparține domeniului literar sau domeniului științific, că este jurist sau medic, este acela care face să progreseze știința sprijinindu-se pe specialitatea sa, e adevărat, dar rămînînd capabil să folosească, dacă e nevoie, și discipline înrudite. La acest nivel, e drept, *cultura are o coordonată colectivă, deoarece individul nu poate face nici un progres dacă nu profită de experiența grupului de muncă sau a echipei din care face parte*" (subl. ns.). [4. p. 57].

Procesul de formare a unui om multilateral pregătit cu o temeinică cultură profesională, de specialitate și generală, este un proces de durată, la care concură o serie de factori ai societății (familia, școala, organizațiile de copii și tineret, unitățile economice, instituțiile culturale, mass-media etc.). Dintre acești factori, *școala deține rolul hotărîtor pentru că realizează formarea personalității pe baza unui sistem izvorît din necesitățile prezente și de perspectivă ale societății și prin activitatea unor cadre special pregătite în această direcție — educatoare, învățători și profesori.*

La grădiniță și școala primară, copiii își însușesc cunoștințe simple despre lumea înconjurătoare, își formează deprinderi de activitate intelectuală și obișnuințe pe baza cărora apoi, începînd cu clasele gimnaziale (în condițiile învățării cu mai mulți profesori de diferite specialități), își vor construi treptat un orizont de cultură generală și profesională ce va constitui punct de plecare în realizarea ulterioară a personalității lor printr-un proces de educație și autoeducație permanentă.

Prin urmare, în toți anii școlarității, indiferent de nivelul școlii (gimnaziu, liceu, învățămînt superior), *profesorul, prin formația și munca sa cu elevii, deține rolul principal în dezvoltarea multilaterală a acestora, în formarea lor ca oameni culți.* Care va trebui să fie atunci formația profesorilor ca oameni de cultură, ca profesioniști care ajută tinerele generații să înțeleagă și să asimileze valorile culturale ale societății?

Cultura profesională a profesorului prezintă o complexitate deosebită, determinată de funcțiile sociale importante care decurg din statutul său în societatea noastră socialistă:

a) *Funcția de specialist într-un anumit domeniu* pe care și-o exercită în mod deosebit asigurînd elevilor un sistem de cunoștințe fundamentale, deprinderi și priceperi, care să le permită cunoașterea (din punct de vedere teoretic și practic, aplicativ) domeniului respectiv. Această funcție *îi pretinde profesorului o temeinică cultură de specialitate* (realizată parțial în învățămîntul superior și completată ulterior prin diferite forme de perfecționare), *îmbogățită continuu cu noile descoperiri realizate în aria specialității sale.*

b) *Funcția de educator*, de modelator al personalității tinerei generații, care *poate fi îndeplinită corespunzător de profesor numai posedînd o profundă pregătire psihologică, pedagogică și metodică.* O astfel de formație îi dă posibilitate profesorului să acționeze în cunoștință de cauză în direcția realizării obiectivelor pe care și le propune, în sensul că, reușind să-și cunoască „obiectul" muncii sale, va ști „cît" și „cum" să ofere (să se facă accesibil) și „ce" să pretindă celor pe care îi formează și pentru care trebuie să constituie model de urmat, prin tot ceea ce face și este el.

Ca și cultura de specialitate, cultura psihologică, pedagogică și metodică trebuie îmbogățită continuu, prin forme de perfecționare organizată, dar mai ales prin autoperfecționare (studiu individual și cercetare), *considerînd că ceea ce se realizează în facultate*

în această direcție constituie doar premisele unei adevărate culturi viitoare.

c) *Funcția de propagandist activ pentru traducerea în viață a politicii partidului și statului nostru* a cărei exercitare depășește limitele instituției de învățămînt, extinzîndu-se asupra părinților și celorlalți cetățeni ai localității în care profesorul își desfășoară activitatea.

Pentru a fi un bun propagandist, profesorul trebuie să posede o cultură politico-ideologică temeinică (constituită din cunoștințe de filozofie materialist-dialectică, socialism științific, istoria patriei, etică, economie politică), capabilă să-i ofere posibilitatea de a înțelege politica creatoare a P.C.R., pe care s-o propage apoi în rîndul tuturor acelora cu care lucrează, formîndu-i ca adevărați patrioți. *Fiind puternic ancorat în realitățile noastre socialiste, avînd o viziune clară asupra perspectivelor de dezvoltare a țării, profesorului i se va contura cu mai mare ușurință și modelul de personalitate spre care trebuie să tindă în activitatea lui de educare a tinerei generații.*

În exercitarea altor profesiuni, *formația politico-ideologică a personalității este parte componentă a culturii generale a acesteia, realizată în toți anii de școală și facultate și ulterior prin formele învățămîntului politic și de partid.* Pentru profesori, pregătirea politico-ideologică devine element constitutiv al culturii profesionale, datorită funcțiilor sociale pe care le are de îndeplinit.

Prin urmare, considerăm că în orînduirea noastră socialistă *cultura profesională a profesorului include în sfera sa o cultură de specialitate, raportată la un anumit domeniu din natură sau societate, o cultură psihologică, pedagogică și metodică și o cultură politico-ideologică, care alcătuiesc împreună un tot unitar, ce constituie condiția indispensabilă a unei eficiențe certe pentru activitatea lui de fiecare zi.*

Mai mult decît în alte profesiuni, cultura profesională a profesorului trebuie să fie întregită mereu de o cultură generală multilaterală (artistică, filologică, științifică, tehnică etc.), *pentru a putea da răspuns problemelor pe care le ridică tinerii cu privire la alte domenii ale cunoașterii* (mai ales în calitate de diriginți) *și totodată pentru a avea satisfacția de ordin personal de a fi conectat necontenit la tezaurul de valori ale societății și umanității* [3, p. 115)].

Dar nu numai la atît se rezumă importanța culturii generale pentru profesor. Ceea ce ni se pare mai semnificativ în acest sens este faptul că *o bogată cultură generală îi permite profesorului să-și lărgească orizontul de specialitate prin abordarea interdisciplinară a unor fenomene ale domeniului său*, ceea ce ar spori și caracterul operant al cunoștințelor asimilate de elevi.

Înțelegem acest mod de lucru atît în sensul valorificării cunoștințelor anterioare ale elevilor însușite în cadrul altor discipline (situații care le-ar asigura satisfacții și dorința de a ști mai mult), cît și sublinierea unor utilizări ulterioare multiple (în diferite domenii) a cunoștințelor nou însușite. Există deja încercări reușite în această direcție. Astfel, unii profesori de matematică, de exemplu, în predarea temei „Triunghiuri asemenea", din cl. a VII-a, se bazează pe cunoștințele elevilor privind propagarea luminii, însușite de ei la fizică în cl. a VI-a; la fizică în predarea temei „Mărimi fizice și măsurarea lor" profesorii valorifică cunoștințele de matematică ale elevilor; la geografie, înțelegerea cunoștințelor despre „circuitul maselor de aer" este posibilă folosind cunoștințele de fizică (privind transferul căldurii, măsurarea unor mărimi fizice ș.a.), de matematică și chimie însușite de elevi în anii anteriori; la anatomia și fiziologia omului în realizarea temei „Fiziologia aparatului circulator" (cl. a VII-a) se operează neapărat cu cunoștințele de fizică (despre presiune, pompe, viteză, gravitație) și chimie (privind componența sîngelui); la limba română pentru predarea noțiunilor de vocabular (sinonimie, antonimie, omonimie) se utilizează semne din matematică: $\neq$; $\in$; $\subset$; ș.a., iar pentru înțelegerea unor texte literare profesorul folosește istoria, filozofia, stilistica etc.)*

De remarcat, însă, că dacă pentru îmbogățirea culturii profesionale, profesorii manifestă în general o preocupare mai sistematică — atît prin formele organizate de perfecționare, cît și prin studiul individual — pentru lărgirea orizontului de cultură generală interesul lor este mult mai limitat, manifestîndu-se de multe ori doar sporadic și numai în anumite direcții (atît din cauze obiective cît și subiective). Pentru a înlătura acest neajuns din activitatea cadrelor didactice, *considerăm că la nivelul școlilor și în cadrul Casei personalului didactic s-ar putea organiza dezbateri cu profesori de specialități diferite pe marginea unor lucrări nou apărute într-un domeniu sau altul, s-ar putea discuta un spectacol de teatru sau un film, o problemă de filozofie cu implicații în domenii diferite, ar putea fi prezentat profesorilor procesul tehnologic de realizare a unui produs sau obiect utilizat frecvent de fiecare* ș.a. Poate n-ar fi lipsit de sens faptul că *în cadrul controalelor efectuate în școli discuțiile cu cadrele didactice inspectate să se refere și la preocuparea lor pentru îmbogățirea culturii generale, la acțiunile organizate în această direcție de conducerea unităților respective.*

În ultima vreme a început să se pună tot mai frecvent problema educării educatorilor,

---

* Rezultatele ar fi categoric superioare în această direcție dacă profesorii de diferite specialități și mai ales de specialități apropiate ar reflecta asupra unui asemenea mod (interdisciplinar) de rezolvare a diferitelor probleme din programele de învățămînt, reușind astfel să-și sporească eficiența muncii lor și interesul elevilor pentru activitatea de învățare școlară.

ceea ce denotă interesul societății pentru formarea și perfecționarea permanentă a acelora care la rîndul lor formează personalități. *Această situație obligă pe fiecare profesor educator să reflecteze mai profund asupra preocupărilor lui privind ridicarea nivelului său de cultură profesională și generală, pentru ca printr-un proces continuu de perfecționare și autoperfecționare să poată răspunde exigențelor care stau astăzi în fața profesiunii sale.*

BIBLIOGRAFIE

1. Apostol P., *Prospectiva educației și învățămîntului* (în) *Probleme fundamentale ale pedagogiei*. E.D.P., București., 1982.
2. Berger G., *Omul modern și educația sa*. E.D.P., București, 1973.
3. Jinga I., *Educația ca investiție în om*. Editura științifică și enciclopedică, București, 1981.
4. Mialaret G., *Introducere în pedagogie*. E.D.P. București, 1981.
5. Voinea R., *Relația dintre învățămînt, cultură tehnică și cultură umanistă*, revista „Forum" nr. 9/1982., p. 44—49.

Psihologia proceselor de instruire*

DEPĂȘIND mult limitele abordărilor obișnuite, ultima carte a lui Emilian Dimitriu se distinge prin amploarea și calitatea analizei proceselor de instruire. Ea este de fapt o critică a pedagogiei tradiționale, dar o critică constructivă și plină de interes prin consecințele sale practice, care vizează în fond proiectarea comportamentului intelectual. După autorul lucrării, științele chemate să slujească procesul formării omului, mai ales pedagogia și psihologia, comunică anevoie atît între ele cît și cu celelalte științe despre om și societate, folosesc metodologii învechite, uneori preluate din alte domenii și neadaptate. Ele nu oferă ce trebuie beneficiarilor, limbajul lor este diferit de al instituțiilor educative, ordinea priorităților diferă și ea, iar respingerea reciprocă este un lucru destul de frecvent. În aceste condiții nevoia criticii este imperioasă, o condiție și în același timp un prim moment al reconstrucției, căci după opinia multor critici ai celor două discipline, opinie însușită și de Emilian Dimitriu, pentru a vorbi surzilor trebuie să le tipi la ureche, iar în fața celor impasibili trebuie să fii „provocator" pentru a-i scoate din amorțeală.

În adevăr, în lumea de azi problemele esențiale ale educației nu se mai rezumă la „reproducerea societăților", ele privesc construirea lor și, din acest motiv, atît colaborarea interdisciplinară cît și interesul pentru aplicațiile practice au crescut mult față de trecut. De aceea, preocuparea pentru afirmarea sau negarea experienței educative actuale este cu totul firească. Capitolul întîi intitulat „Educație, instrucție, dezvoltare" este scris, de fapt sub semnul afirmării necesității educației și al criticii vechiului mod de a o înțelege. Punctul de pornire îl constituie criticii radicali (L. Althusser, P. Bourdieu, J. C. Passeron, Ivan Illich, John Holt, P. Goodman etc.) dar el este completat cu perspectiva pozitivă aceea a noului rol al educației, așa cum apare în raportul lui Edgar Faure, prin eforturile de democratizare a educației, prin educația adulților, prin formele moderne de participare la cultură și, firește, prin realizările mai noi ale psihologiei și pedagogiei.

Asupra acestui ultim aspect al problemei se insistă în mod deosebit în capitolul doi intitulat „Psihologie și pedagogie, învățare, predare, instruire". Acest capitol ocupă ponderea cea mai mare în structura lucrării. Prima problemă pe care și-o pune autorul este aceea a legitimității pedagogiei și era necesar să se înceapă cu ea, deoarece această legitimitate este mereu contestată, iar pe de altă parte, în forma ei obișnuită, aceasta nu mai are șanse să domine cîmpul fenomenelor educative ale societății contemporane. Este o poziție care merită subliniată, deoarece este corectă și cu implicații deosebite pentru viitorul acestei discipline. În fond, disciplinele apar, se mențin, iar uneori dispar în unele societăți și după calitatea intelectuală a reprezentanților lor, după capacitatea lor de a înțelege o epocă istorică și de a integra o anumită disciplină în sistemul de cerințe proprii acesteia. Din acest punct de vedere lucrarea lui Emilian Dimitriu încearcă să redea pedagogiei, în noile condiții, strălucirea de altădată, sporindu-i capacitatea de integrare a contribuțiilor educative, indiferent de sfera în care au fost elaborate.

Emilian Dimitriu înțelege „drama" pedagogiei contemporane ca pe un rezultat al ignorării sau preluării nesatisfăcătoare a realizărilor acumulate în domeniul educației, ceea ce face ca pedagogia să nu participe cu eficiența așteptată la rezolvarea marilor probleme cu care sînt confruntate educația și învățămîntul în lumea de azi. Soluția pentru autor este un efort de cunoaștere și selecție a informațiilor din sfera educației — elaborate în contextul celor mai diferite discipline științifice — și utilizarea lor în acțiunea educațională. Pe primul plan apare în acest caz proiectarea și execuția instruirii, cu rol de epicentru potențial de mare adîncime și rază de acțiune atunci cînd conține, corelează, coroborează, armonizează, explică și explorează tot ceea ce înseamnă „dinamică", „praxis educațional" etc. Metodologia dezvoltării programelor de instruire trebuie să cuprindă explicit, după Emilian Dimitriu, obiectivele precizate, proiectele adecvate acestora, testarea etapelor și evaluarea acțiunii educative în ansamblu și în diferitele sale compartimente.

Proiectarea și practica instruirii sînt doar schițate de autor în ultimul capitol al lucrării, rămînînd ca analizele de detaliu să fie avute în vedere într-un studiu viitor. Totuși prezentarea făcută este suficientă pentru a înțelege interesul autorului pentru „tehnologizarea" procesului educativ, pentru trecerea „organizată" de la teorie la practică în acest domeniu. Din acest punct de vedere, lucrarea lui Emilian Dimitriu este modernă prin asocierile, corespondențele și debitul informativ intens pe care ni-l oferă de pe poziția unei netăgăduite competențe de specialist, aflîndu-se în raporturi de deplină convergență cu mișcarea contemporană de idei și cu eforturile de impulsionare a procesului instructiv-educativ din școala de toate gradele.

VASILE V. POPESCU
NICOLAE RADU

* *Emilian Dimitriu*, Psihologia proceselor de instruire. Editura științifică și enciclopedică, București, 1982.

Implicații metodologico-practice ale teoriei informației asupra procesului de învățămînt

Asist. univ. dr. MARIA CORNELIA BIRLIBA
Institutul politehnic-București

Abordarea procesului instructiv-educativ și a problematicii acestuia prin prisma teoriei moderne a informației se impune ca un demers firesc într-o „epocă de tehnologie larg răspîndită"[1], în care fluxul informațional constituie o componentă de bază a acțiunii sociale în general.

Problema „pedagogiei informaționale" și a „informației didactice"[2] de dată mai recentă în comparație cu teoria propriu-zisă a informației — este, dacă l-am parafraza pe Bar Hillel[3], un domeniu „la care teoria informației nu se referă în mod oficial".

Cu aceste amendamente necesare, subliniem că în prezentarea pe care intenționăm să o realizăm în continuare, am optat — din rațiuni metodologice — pentru definiția informației, așa cum aceasta a fost formulată de Weaver (colaboratorul lui Schannon), potrivit căreia „informația este o măsură a libertății de alegere a cuiva în condițiile selectării unui mesaj". Cu valoare reală pentru cercetarea noastră este și caracterizarea elaborată de A. D. Ursul, prin care „noțiunea de sens (pentru informație — n.n.) este utilizabilă în cazul situațiilor interpersonale".

În analiza celor semnalate, se impune relevarea a cel puțin **două aspecte:**

a) **latura calitativă, non-comunicativă** a informației;

b) **lărgirea informației în sfera socialului,** scoaterea acesteia din perimetrul strict al ingineriei în comunicații.

Informația este o condiție a realizării activității umane în general, ea creează cadrul de orientare a acestei activități, în particular, a celei de învățămînt, fără a fi însă suficientă pentru realizarea lui. **Revine**, în consecință **școlii** (termen care desemnează, în mod generic, un ansamblu de instituții și organisme) **sarcina importantă de a diminua și a elimina, pe cît posibil, cuantumul de informație inutilă, odată creat și acumulat în timp.**

Ca latură inseparabilă a formulării scopului educativ, activitatea cognitiv-informațională operează cu parametrul „cantității de informație" și cel al „preciziei informației". În teoria generală a informației, „precizia" este înțeleasă ca o expunere comparativă, capabilă să devină o evaluare cantitativă. Demersul, procesul de rafinare, care are loc este încă nedezlegat, deși poate fi pus în evidență. Fiind date enunțurile: „Inamicul a atacat în zorii zilei" și „Inamicul a atacat cu forță de un batalion la 5,30 a.m." (exemplul aparține lui Bar Hillel), reiese cu ușurință că cel de-al doilea este mai exact și conține **mai multă** informație decît primul.

Interesantă de amintit este și identificarea cantității de informație cu incertitudinea, în contextul înțelegerii procesului de transmitere a semnalelor prin prisma receptorului. Este vorba de introducerea în analiză a **valorii de așteptare** a cantității de informație pe care o conține mesajul, înaintea primirii sale.

Pentru teoria acțiunii sociale și, implicit, a procesului de învățămînt, introducerea parametrului de „prismă a receptorului" în procesul de transmitere a informației vizează acest proces la momentul său ini-

[1] Mario Bunge, *The Monist*, vol. 60, nr. 1 (1977)

[2] H. Perret, *La cybernetique et la transmission de l'information didactique*, Intersystèmes, 1968, Nr. 1

[3] Bar Hillel, *Un examen al teoriei informației*, în *Logica științei*, Editura politică, București.

țial, iar „valoarea de așteptare" a cantității de informație semnifică finalizarea ciclului de transmitere.

Sugerînd o succintă caracterizare a celor două categorii la nivelul pedagogiei, vom constata că prisma receptorului nu presupune un termen pur psihologic, la nivelul fiecărui individ aflat în procesul de instruire, ci pe acela de comandament social, de decizie — normă instituită de societate pentru forma și conținutul instrucției.

Prisma receptorului, ca individualizare a predării, a prezentării materialului de studiu și asimilare, de către cadrul didactic pentru obiectul instrucției (elev) se realizează în funcție de cunoașterea atentă, aprofundată și permanentă a colectivului pus în situația transmiterii unui flux informațional. **Formulată în funcție de nivelul de învățămînt, specificul obiectelor de studiu și cerințele majore ale dezvoltării sociale într-o etapă istorică dată, performanța de prismă a receptorului reprezintă un comandament social în primul rînd, care se realizează prin multiplele forme ale actului viu pe care îl reprezintă instrucția.**

Categoria de „valoare de așteptare" a cantității de informație a mesajului trebuie înțeleasă, de asemenea, în cadrul pedagogiei nu ca o formă subiectivă în primul rînd, dar și ca **un parametru praxiologic,** instituit de societate. De pildă, la un examen de admitere, scopul candidatului este consemnarea (construirea) unui subiect (răspuns) în funcție de cele propuse de comisia de examinare; incertitudinea sa este legată de temele propuse, de mesajul care va fi anunțat; el atribuie în mod apriori tuturor mesajelor o anumită probabilitate, orice mesaj primit va elimina aceeași incertitudine dar, în general, fiecare dintre aceste mesaje oferă o anumită „cantitate de informație".

Din punctul de vedere al învățămîntului, prezintă interes abordarea situației în care se realizează (și funcționează) coincidența — reală, și nu accidentală — dintre valoarea de așteptare conținută în subiectele formulate și adresate ca atare candidatului (valoare **pentru candidat**) și valoarea de așteptare conținută în răspunsurile sale (valoare **pentru comisie**); această coincidență se realizează **parțial** în situația evocată: numai unii candidați sînt admiși pe baza criteriilor de exigență impuse de concursul respectiv.

În activitatea didactică curentă, echilibrarea celor doi parametri, consonanța celor două așteptări creează numai **posibilitatea** unei eficiențe maxime a procesului de instrucție și educație. În acest sens, putem caracteriza procesul pedagogic ca un proces de dirijare cu conexiune inversă, deoarece transmiterea „școlară" de cunoștințe se realizează în funcție de destinatarul conținutului informațional. De aici, problema „densității informației" conținute în textul manualelor școlare sau în prelegerea profesorului se definește, în general, prin previzibil și „banal" în opoziție cu imprevizibilul.

Din multitudinea tipurilor de informație, vom lua, în continuare, în considerare următoarele trei cupluri[4]:

a) informație **potențială** — informație **actuală;**

b) informație **originală** — informație **reprodusă;**

c) informație **veche** — informație **nouă.**

Sînt în opinia noastră, termeni asociați reprezentativi pentru „pedagogia informațională". Informația potențială nu se manifestă în mod direct; este informația depusă în memoria creierului uman, textul unei cărți. Ea reprezintă o posibilitate, o condiție generală a procesului de instrucție, care devine informație utilă prin **actualizare,** în lectura unei cărți sau în transferul ei din centrii memoriei în conștiință, la nivelul creierului.

Informația originală se consideră a fi manuscrisul original, informația din creierul profesorului sau din textul unui speaker; ea este unică, dar poate fi succesiv divizată, multiplicată, fără a fi distrusă prin aceasta.

În cazul manuscrisului, trecerea la reproducere (și multiplicare) se realizează mecanic, automat, pasiv. Transmiterea — în plan pedagogic — a informației de la profesor la elev are o **dimensiune explicativă: profesorul are menirea de a proceda la o selecție a volumului de cunoștințe pe care le posedă și de a identifica mijloacele cele mai adecvate prin care să facă informația transmisibilă.**

În situația manuscrisului original și exemplarelor multiplicate, se poate vorbi de o identitate a cantității de informație; elementele de ordin subiectiv, psihologic nu intervin nici în succesiunea posibilităților de reproducere, nici în privința conținutului pe care îl poartă.

Dacă ne referim la manualele școlare, acestea joacă un mare rol în transmiterea

[4] Vezi J. Zeman, *Informație și structură* (Informace a struktura. Filosoficky casopis, Nr. 1/74, Praha, Ceskoslovensko)

de cunoștințe, numai în formă de cópii, originalul neavînd o semnificație esențială.

În cazul transmiterii informației în cadrul procesului instructiv, între original (ceea ce transmite profesorul) și „reprodus" (ceea ce „re-transmite" elevul) nu mai funcționează o identitate, **calitatea asimilării și reproducerii informaționale fiind în directă dependență de particularitățile psiho-intelectuale ale fiecărui individ.** De fapt, la o analiză mai atentă, **obiectivul unui autentic act de instrucție și educație nici nu este echivalarea informației reproduse de elev cu cea originală (furnizată de pedagog),** date fiind cel puțin următoarele două aspecte: printr-un studiu individual comandat sau bazîndu-se pe o informație anterior asimilată, elevul poate reproduce o informație **cantitativ** mai mare în raport cu cea originală (cunoscută de profesor, eventual, dar ne-transmisă elevilor); în al doilea rînd, elevul, **în virtutea dimensiunii activ-creative a instrucției, poate reproduce informația dobîndită, în alți termeni calitativ** noi și diferiți de cei care structurau informația, din partea emițătorului (profesor). Ambele situații trebuie să reprezinte un obiect de preocupare pentru pedagogie, ideală fiind, în procesul de instrucție și educație — la scară individuală, și **la scară de masă — complementaritatea lor.**

Dihotomia informație originală — informație reprodusă aduce în discuție și aspectul **inutilității reproducerii;** este vorba despre acele elemente de „conținut virtual" al procesului instructiv care — chiar dacă nu au fost transmise ex cathedra — pot apărea în situațiile de reproducere de către elev (vulgarități, scene obscene, limbaj neadecvat ș.a.); intrarea, prin accident, în contact cu acest tip de informație nereproductibilă (de regulă, ca o consecință a acțiunii unor micro-grupuri, a ceea ce numim „anturaj") trebuie să determine intervenția promptă a pedagogului în sensul demonstrării inutilității acesteia, chiar mai mult, a efectelor sale negative asupra formării personalității tînărului.

Trecerea de la informația originală și informația reprodusă (sau mai corect, reproducerea informației originale) este marcată, în mod firesc, de o dispariție a **excepționalității** și unicității informației respective, dar aceasta este substituită de **sporirea utilității** informației odată cu extinderea sferei agenților care au acces la această informație; în fapt, accesul — la informație și, pe această bază, la reproducerea ei devine mai utilă pentru acțiunea socială decît **nformația originală propriu-zisă, fiind generatoare de scop sau de acțiune;** este situația manualului școlar — ca formă de informație reprodusă, a cărui utilitate socială este *incomparabil mai mare* decît *forma* originală a informației (manuscrisul autorilor manualului).

Al treilea cuplu de concepte — informație **veche** și informație **nouă** prezintă, de asemenea, o importanță incontestabilă pentru procesul de instrucție și educație; la modul global, există o „uzură morală" a informației, care se manifestă diferențiat, în raport cu sursa de informație (de exemplu, informația conținută într-un ziar „îmbătrînește" mult mai repede decît cea înmagazinată într-o lucrare științifică). Factorul timp influențează diferit calitatea de „noutate" și de aici și momentul t_0 al asumării unui scop în funcție de o anumită situație informațională va fi diferit.

Informației faptului, informației de termen scurt i se asociază o utilitate imediată, actuală, informația de lungă durată (de genul celei științifice) este corelată cu gradul de pătrundere, de apropiere — în plan cognitiv — de adevărul obiectiv.

Din punct de vedere al acestei dihotomii informaționale, orice strategie a instrucției și educației, care se dorește a fi socialmente eficientă trebuie să ia în considerare mai multe aspecte, cum ar fi: a) **adaptarea** conținutului procesului instructiv la realitățile noi (economice, sociale, spirituale) și, în consecință, încorporarea continuă a informației noi; b) **cultivarea** interesului agenților (elevilor) pentru informația de dată recentă (de exemplu, pentru cea oferită de mijloacele de comunicare în masă);c) **conservarea** informației vechi, dar nu a celei „uzate moral", ci **a celei devenită, în timp, fundamentală, premisă în asimilarea corectă a noilor informații. Renunțarea totală la informația veche** (a nu se confunda cu cea învechită, demodată și, ca atare, inutilă) **ar fi la fel de nesvenită ca lipsa de receptivitate față de informația nouă, de statutul acesteia în contextul cunoașterii și instruirii.**

Sarcinile de lucru la care ne-am referit mai sus răspund, prin natura lor, unui deziderat fundamental al educației moderne — și anume acela de a fi **permanentă** (long-life education) și **multilaterală.**

Aspectele la care ne-am referit sînt doar cîteva dintre cele în măsură să ateste **valoarea metodologico-practică** a teoriei generale a informației pentru elaborarea și evaluarea unor programe și strategii privind instrucția și educația.

CĂRȚI – IDEI

Biblioteca pentru copii, îndrumător al documentării elevilor

SANDA ȘTEFĂNESCU
Biblioteca municipală „Mihail Sadoveanu"
Secția pentru copii

CĂRȚI! Statisticile spun că în lume, pe minut, apar 2000. Număr imens, copleșitor. În haosul aparent al avalanșei de informație consider că cel care transformă instrumentul de prestigiu (cartea) în instrument de lucru este bibliotecarul.

Nu orice carte luată din raft și răsfoită aduce un profit intelectual. Gustul pentru citit trebuie să fie însoțit de spiritul de discernămînt în alegerea cărții valoroase. A citi și a înțelege o carte nu este o operație ușoară. Cu inegalabila sa perspicacitate, poporul compară cartea cu o „rădăcină împletită" pe care „rar voinicel o despică". Prin munca sa cu tact și discreție, ca un mare cunoscător al personalității copilului, bibliotecarul își asumă răspunderea că fiecare elev să devină un „voinicel", care să despice prin propriile forțe „rădăcina împletită" — cartea.

Biblioteca pentru copii este un univers aparte. Dacă școala constituie un factor hotărîtor în instruirea și educarea viitoarei generații, bibliotecii îi revine misiunea de a cuceri pe copii pentru lectură, de a sprijini, cu mijloace specifice, pregătirea lor teoretică și practică. Rolul și scopul ei nu-l constituie numai faptul că sursa oricărei învățături este cartea și înlesnirea accesului rapid la carte, la informație, ci și deprinderea copilului — printr-o atentă colaborare cu școala și cu alți factori educaționali — cu tehnica muncii intelectuale, familiarizarea lui cu folosirea independentă a diferitelor mijloace de informare (cataloage, carte de referință, bibliografii), conturarea intereselor și curiozității multilaterale.

Școala — prin organizarea colectivului de copii pe clase de aceeași vîrstă — nu poate lucra diferențiat, nu poate trezi în mod diversificat curiozitatea pentru lectură bazată pe particularități individuale care s-ar potrivi cu un anumit temperament sau cu altul.

Biblioteca pentru copii, ca și biblioteca școlii, este locul unde copilul-elev se simte o unitate unică, individualizat față de alți copii din colectivul de clasă. Aici i se oferă un cadru propice pentru introducerea treptată în metodologia muncii cu cartea, în tehnica studiului individual, i se formează gustul pentru citit. Prin permanentizarea lecturii, aceasta se transformă în obișnuință zilnică, care va dobîndi un caracter de continuitate, printr-o supraveghere și îndrumare diferențiată.

Asimilarea lecturilor valoroase se va face cu participarea activă și conștientă a copilului, adecvat vîrstei, individualității. Prin stimularea diferitelor facultăți psihice ca: sensibilitate, spirit critic, spirit de observație judecăți de apreciere, se dezvoltă personalitatea copilului, i se dezvoltă limbajul, se întărește spiritul de disciplină și comportament în colectiv, iar prin orientarea lecturii către cartea de specialitate se face și o educație politehnică

Elevul de gimnaziu care pășește în bibliotecă trebuie întîmpinat cu înțelegere, bazată pe cunoașterea particularităților deosebite ale acestei vîrste, căci această întîlnire, așa cum arată Bianca Bratu, reprezintă „avantajul întîlnirii unice a ingenuozității infantile cu luciditatea adultă".

El vine la bibliotecă nu numai să schimbe o carte, ci să afle un cuvînt de îndrumare, de apreciere. Astfel, se pot consolida interesele specifice vîrstei, îndeosebi pasiunea pentru lectură. Ea este decisivă pentru întemeierea solidă a formației estetice. Biblioteca pentru copii îi oferă un fond de carte bine organizat, valoros. Preadolescentului care intră pentru prima dată i se prezintă în totalitate biblioteca și se insistă asupra *secției* care-i corespunde. I se explică modul de organizare a *fondului de carte*, i se prezintă instrumentele de informare — *cataloagele bibliotecii*. Informîndu-l despre importanța lor în cunoașterea fondului de publicații al bibliotecii, i se arată, treptat, că aici găsește răspuns la:

— ce carte există;

— cîte volume ale unui autor i se pot oferi;

— ce lucrări mai poate citi într-un anumit domeniu;

— unde poate găsi cartea dorită.

Treptat, copilul, prin munca atentă și sistematică a bibliotecarului, reușește să se familiarizeze cu modul de folosire, explicîndu-i-se că *fișele* reprezintă un instrument de muncă științifică, că prin *catalogul alfabetic* poate lua cunoștință de întregul fond de carte, iar prin *catalogul sistematic și tematic* poate găsi rapid materialul dorit în tema care-l interesează. Cu timpul, își poate căuta singur documentația pe o temă dată, poate face deosebiri între ediții, știe să întocmească bibliografii.

Informat prin manualul „Lecturi literare" (clasele VII—VIII) cu noțiuni de: *fișă de lectură, fișă de catalog, bibliografie*, aici i se va explica tehnica muncii întocmirii acestora și rolul pe care-l îndeplinesc pentru cunoașterea fondului de carte. Dialogul bibliotecar-copil este permanent. Acum ne cunoaștem. El respectă nu numai pedagogul și îndrumătorul, ci prietenul ce i-a îndrumat calea către atîtea lucruri noi, care cu răbdare și competență i-a îndreptat pașii în lumea fascinantă a cărții și a știut oricînd să-l apere de avalanșa de nedumeriri, care i-a explicat noțiuni, l-a ascultat cu înțelegere. Elevul participă la discuții în doi — el și prietenul mai mare, bibliotecarul — întreabă mereu și pleacă mulțumit că a învățat încă ceva: cum să *păstreze* cartea, cum trebuie să o *citească*, cum să-și facă *notițe*, să aibă un caiet cu citate și reflecții pe marginea celor studiate sau lecturate. Știe că o anumită carte-prelucrată — devine o notație pe o fișă ce stă la locul ei în cataloagele bibliotecii. Participă la discuții și cu alți copii în fața raftului cu cărți. Disputa îl încîntă cînd știe subiectul cărții, știe să o caute la locul ei în raft și în catalog, știe să o mînuiască. Acum știe ce să ceară în domeniul care îl interesează, știe că există carte tehnică și științifică. A înțeles că o carte se citește atent, fără să omită descrierea de natură sau a personajelor.

Nu munca în silă,cu dădăceala zilnică de a citi din partea părinților și profesorilor poate face totul în *găsirea drumului drept* către imperiul cărții, nu listele de lecturi obligatorii, date uneori cu indiferență la început și sfîrșit de vacanță, ci *iubirea față de copil și carte, informarea permanentă* cu tenacitate și grijă de selectare din partea bibliotecarului, cu dorința sinceră de a trăi cu copiii marile bucurii ale sufletului pe care ile oferă cartea, arta de a citi, căci așa cum arată Emile Fagnet: „Fiecare își dă seama că există o artă de a citi și dacă lectura n-ar fi primejdioasă, n-ar fi necesară o artă căreia să i te consacri".

ALEXANDRU TĂNASE

COMRADE NICOLAE CEAUȘESCU'S HUMANIST OUTLOOK ABOUT MAN AND HUMAN PERSONALITY.

By a philosophical and historical step the author emphasizes the humanist outlook of the general secretary of the Party comrade Nicolae Ceaușescu as being the fundamental dimension, the strenght idea that inflame his thoughgs and light his steps in the tireless activity at the helm of the country and of the state.

That is an exemplary way of thinking and living the problems of the contemporary man of our society, of acting consistently for their resolution, of making out of humanism a real style of living and thinking, a principle of action, the most important aim of culture and civilization being the man and his personality.

ДЖЕОРДЖЕ ВЭЙДЯНУ

Концепция о воспитании председателя Николае Чаушеску, заграничные отзвуки (Резюме)

Автор выявляет важные успехи румынского образования, особенно на последние 14—15 годы, несколько основных принципов, составляющих компоненты концепции председателя Николае Чаушеску о развитии, культуре и человеке. Статья подчёркивает заграничные отзвуки, выражающие интерес, вызванный некоторыми достижениями или характеристиками румынского образования, фактами или примерами.

ACULIN CAZACU

L'OEUVRE DU CAMARADE NICOLAE CEAUȘESCU — UN APPORT REMARQUABLE AU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE ET DE LA PRATIQUE RÉVOLUTIONNAIRES

Par l'intermédiaire d'une intervention de synthèse l'auteur rend hommage à la personalité marquante du créateur de la Roumanie Socialiste, — le secrétaire général du parti, — le camarade Nicolae Ceaușescu, le révolutionnaire conséquent dans la présence duquel se combinent si harmonieusement l'homme et l'oeuvre, l'action et la pensée le dévouement absolu pour la cause du progrès et la foi profonde dans le destin communiste du peuple roumain qu'il sert d'un patriotisme ardent et d'une haute responsabilité communiste.

L'auteur souligne la caractéristique que définit la pensée du secrétaire général du parti, — la généralisation scientifique dynamique de l'expérience pratique révolutionnaire roumaine et des processus qui traversent le monde contemporain.

ION T. RADU

FONDATEUR D'UNE NOUVELLE ÉCOLE

L'auteur montre que, la conception du camarade Nicolae Ceaușescu sur l'enseignement tout comme son activité révolutionnaire infatigable pour le développement et le perfectionnement permanent de l'école de tout niveau sont asées sur l'analyse scientifique des demandes objectives de l'édification du socialisme dans notre pays, — est construite comme un système d'idées et représente sa pensée sociale et politique. Il y a deux thèmes qui expriment les fonctions générales de l'enseignement: „L'école—facteur principal dans la préparation de la main-oeuvre" et „l'école facteur de culture et de civilisation".

Dans l'article on souligne que le président Nicolae Ceaușescu considère l'action de former l'homme comme un processus permanent d'éducation, réalisée tout au long d'une vie.

RADU P. VOINEA

LA CONCEPTION DU CAMARADE NICOLAE CEAUȘESCU CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT, LA RECHERCHE, LA PRODUCTION ET LA MANIÈRE DONT ELLE SE REFLÈTE DANS L'ENSEIGNEMENT ROUMAIN.

Cette étude entreprend une analyse de la politique de notre parti et de notre Etat dans le domaine de l'enseignement, politique initiée par le secrétaire général du parti, le camarade Nicolae Ceaușescu, en prenant comme point de départ la réalité que l'école constitue le principal facteur d'éducation et que le développement économique et social est conditionné directement par l'élévation du niveau des connaissances générales, professionnelles et techniques de tous les travailleurs. C'est pourquoi, souligne l'auteur, notre parti et notre Etat ont toujours accordé une grande importance au développment et au perfectionnement continuel de l'enseignement, à ses liens avec les réalités de la vie, à son intégration dans la production et dans la recherche, à l'accroissement de son rôle instructif et éducatif.

TAMARA MARIA DOBRIN, PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU

TEACHING THE REVOLUTIONARY PATRIOTISM — THE SCHOOL'S FUNDAMENTAL OBJECTIVE POINT

The study presents the present-day psychological and pedagogical problems of the revolutionary patriotism and of its teaching in schools from the point of view of the Romanian Communist Party and of his general secretary comrade Nicolae Ceaușescu.

The authors point out the qualities of the revolutionary patriotism (authenticity integrity, a conscious constructive, participating and creative, committed and militant patriotismful filled in a harmonious unity with the consistent internationalism).

They also analyse the present day directions in the idea of teaching the revolutionary patriotism taking into account particularly the fundamental rôle of the national historical conscience, of the knowledge of the unitarian multi-millenary history of the Romanian people, of its vertues in cultivating the patriotism as being a logical size in the development and the achievement at a high level of the personality of each and every man.

Tiparul executat sub comanda nr. 22 130 Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

Lei 6

Sommaire – Contents – Содержание 1/1983

A. Cazacu – L'oeuvre du camarade Nicolae Ceaușescu – un apport remarquable au développement de la pensée et de la pratique révolutionnaires ● I.T. Radu – Fondateur d'une nouvelle école ● R. Voinea – L'intégration de l'enseignement dans la recherche et la production et son reflet dans l'école roumaine ● Al. Tănase: La conception humaniste du camarade Nicolae Ceaușescu sur l'homme et la personnalité humaine ● T. M. Dobrin, P. Constantinescu-Stoleru – L'éducation du patriotisme révolutionnaire un objectif fondamental pour l'école roumaine ● Gh. Platon – L'histoire – la science du présent, le miroir de la conscience du soi des peuples ● D. Almaș – Une conscience de la paix ● I. Feyes – La solution du problème national – l'une des grandes conquêtes de la Roumanie socialiste ● G. Văideanu – La conception du président Nicolae Ceaușescu concernant l'éducation – des échos à l'étranger ● C. de Sabata – Academicien docteur ingéneur Elena Ceaușescu, savant de réputation mondiale ● O. Duțu – Une personnalité proéminente de la vie scientifique, politique et sociale ● L. Pintea – Le perfectionnement de la technologie didactique – l'un des objectifs de l'enseignement de la région de Maramureș ● M. Matei – La préparation et le perfectionnement des cadres pour l'agriculture une préoccupation prioritaire de l'école du département de Botoșani ● T. Mitruș – La contribution de la recherche scientifique au développement de l'enseignement du département de Teleorman ● E. Ban – La relation élève – manuel et le succès scolaire ● D. Tripon, T. Podar – L'évaluation du rendement scolaire en histoire par l'intermédiaire des tests docimologiques ● P. D. Popescu – Des modalités pour l'intégration du film dans les leçons d'histoire ● M. Fotici – Des aspects de l'organisation et du déroulement des leçons de physique pour l'enseignement du soir ● M. Pascu – Comment utiliser les algorithmes inductifs pour apprendre la chimie ● V. Nițu – Les valences d'un expérimentation ● L.M. Cazan – Comment peuvent les élèves s'approprier certaines techniques de travail intellectuel ● I. Mihuț – Les fautes typiques dans l'apprentissage de quelques notions sur les plantes et leur correction ● S. Florea – Les ateliers de micro-production – un moyen efficace dans le déroulement de la pratique productive ● I. Patriche – Des moyens nouveaux et modernes des recherche dans le cadre de l'enseignement ● M. Cârstea – La projection de la stratégie d'instruction pratique pour enseigner «les machines outils» ● D. Vintilescu – La formation de l'homme de culture et la profession de professeur ● M. C. Bârliba – Les implications pratiques et méthodologiques de la théorie de l'information sur le processus de l'enseignement.

A. Cazacu – Comrade Nicolae Ceaușescu's work – a remarkable contribution to the development of the revolutionary thinking and practice ● I.T. Radu – Creator of a new school – ● R.P. Voinea – The integration of the education in the research and in the production and its reflection in the Romanian school ● Al. Tănase – Comrade Nicolae Ceaușescu's humanist outlook about man and human personality ● T.M. Dobrin, P. Constantinescu-Stoleru – The education of the revolutionary patriotism – a fundamental objective of the Romanian School ● Gh. Platon – The history science of the present mirror of the self conscience of the peopl's ● D. Almaș – A peace conscience ● I. Feyes – The solution of the national problem – on of the greates conquest of the socialist Romania ● G. Văideanu – President Nicolae Ceaușescu's concept about education schos from abroad C. de Sabata – Academician doctor o Science engineer Elena Ceaușescu a well known over the world savant ● O. Duțu – Remarkable personality of the scientific, social and political life ● L. Pintea – The improvement of the didactic technology – one of the objectives of Maramureș region ● M. Matei – The preparation and the improvement of the staff for agriculture – an important concern the school from the destrict of Botoșani ● T. Mistruș – The contribution of the scientific Research in the development of the education in the district of Teleorman ● E. Ban – The pupil-text book relationship and the school success ● D. Tripon, T. Podar – The voluation of the school efficiency in history by docimological tests ● P.D. Popescu – Modalities of film integration in history classes ● M. Fotici – Aspects of the organization and of the display of physics classes for evening school ● M. Pascu – The inductive algorithms and their using in learning chemistry ● V. Nițu ● The valencies ot an experiment ● L.M. Cazan – How to teach the pupils some intellectual work technics ● I. Mihuț – Typical mistakes in learning some notuns about plants and how to correct them. ● S. Florea – Microproduction work shops – an eficient way for the display of the practical training ● I. Patriche – Modern and neu means of researchine in the educational field ● M. Cârstea – The projection of the practical teaching strategy for machine-tools class ● D. Vintilescu – The formation of the man of culture and the teacher profession ● M.C. Bârliba – Methodological and practical implications of the information theory about the process of education.

А. Казаку, Произведение товарища Николае Чаушеску, важный вклад в развитии революционных мышления и практики ● Т. Раду, Созидатель новой школы ● Р. Войня, Интеграция образования с исследованием и производством и ее отражение в румынской школе ● Ал. Тэнасе, Гуманистическая концепция товарища Николае Чаушеску о человеке и гуманной личности ● Т. М. Добрин и П. Константинеску, Воспитание революционного патриотизма-основной объектив румынской школы ● Г. Платон, История-наука настоящего, зеркало самосознания народов ● Думитру Алмаш, Сознание мира ● И. Фейеш, Решение национальной проблемы одно из великих завоеваний социалистической Румынии ● Г. Вэйдяну, Концепция о воспитании председателя Николае Чаушеску, заграничные отзвуки ● К. Сабата, Товарищ Елена Чаушеску, исключительная личность научной жизни, ученый мирового значения ● О. Дуцу, Академик доктор инженер Елена Чаушеску, выдающая личность научной и социо-политической жизни ● Л. Нинтя, Усовершенствование дидактической технологии — один из объективов уезда Марамуреш ● М. Матей, Подготовка и усовершенствование кадров для сельскохозяйства — приоритетная забота школы Ботошани ● Т. Митруш, Вклад научного исследования в развитие образования уезда Телеорман ● Е. Бан, Отношение ученик-учебник и школьный успех ● Д. Трипон и Т. Подар, Оценивание школьной производительности на истории способом докимологических тестов ● П. Д. Попеску, Способы интеграции фильма на уроках истории ● М. Фотич, Организация и развертывание уроков физики на вечерних занятиях ● М. Паску, Индуктивные альгоритмы и их использование в обучении химии ● В. Ницу, Валентности эксперимента ● Л. М. Казан, Усвоение учениками некоторых техник умственной работы ● И. Михуц, Типические ошибки в усвоении понятий о растениях ● С. Флоря, Мастерские микропродукции — эффективное средство проведения практики ● И. Патрике, Новые средства исследования в образовании ● М. Кырстя, Проекция стратегии практической инструкции по предмету «Машины-орудия» ● Д. Винтилеску, Формация культурного человека и профессия преподавателя ● М. К. Бырлиба, Практико-методологические импликации теории информации в процессе образования

revista de PEDAGOGIE

2
februarie 1983
anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Formarea capacității de investigare și descoperire științifică la elevi*
- *Educatorul de creativitate*
- *Indicatori de evaluare și variabile ale climatului muncii în școală*
- *Sisteme de valori în structura personalității la cadrele didactice*
- *Învățarea valorilor*
- *Învățământul integrat al științelor în contextul modernizării școlii contemporane*

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 2/1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341.
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

TEODOR MUCICĂ — Formarea capacității de investigare și descoperire științifică la elevi 1
IOAN JINGA — Educatorul de creativitate 4

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ACULIN CAZACU, MARILENA DRUȚĂ — *Indicatori de evaluare și variabile ale* climatului muncii în școală 7
PAUL POPESCU-NEVEANU, FLORICA LUȚESCU — Sisteme de valori în structura personalității la cadrele didactice 11
IULIU FERENCZI, VASILE PREDA — Premise logico-științifice și psiho-didactice ale formării gîndirii interdisciplinare la elevi 14
DOINA CALOMFIRESCU — Formarea conștiinței valorii timpului la elevi 18
LAZĂR ALEXANDRU — Cercetarea comparativă a personalității elevului 22
ELENA POTORAC — Nivelul de aspirații — factor al realizării școlare 25
PETRE GRIGORE ANDREI, CONST. GR. GEORGESCU — Unitate și continuitate în învățămîntul matematic din gimnaziu și liceu 28
CONSTANTIN GH. NEAGU — Lotul școlar — teren de inițiere a elevilor în cercetarea științifică agricolă 31

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

ELISABETA GEORGESCU — Definirea operațională a obiectivelor — condiție a realizării caracterului formativ al activității în grădiniță 34
RADU PUSCARCIUC — Trei chestiuni de logică formală 36
DRAGOMIR TITU — Modalități de introducere a noțiunilor de matematică necesare predării eficiente a lecțiilor de fizică în cl. a VI-a 39

ECOURI LA MATERIALELE PUBLICATE

CONSTANTIN COCOȘILĂ — Rezolvarea unor probleme privind pozițiile relative ale punctelor, dreptelor, planelor în spațiu 41
IOAN BACIU — Modalități de rezolvare a problemelor de loc geometric 44
GHEORGHE GIURGIU — Rezolvarea problemelor de loc geometric în cl. a VIII-a 45

OPINII

LEON TOPA — Învățarea valorilor 47
CONSTANTIN ATANASIU — Cercetarea interdisciplinară și expansiunea pedagogică 49

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

VICTOR DOBRESCU — 400 de ani de învățămînt pedagogic la Caransebeș 53

PEDAGOGIE COMPARATĂ

DAN POTOLEA — Învățămîntul integrat al științelor în contextul modernizării școlii contemporane 57

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

ION T. RADU — Reuniune internațională pe tema „Interacțiunea dintre educație și muncă" 61
EMIL PĂUN, ANTON VASILESCU — Curente și tendințe în științele contemporane ale educației 62

MEDALION

V. PRELICI — Un militant pe tărîmul educației 63

CĂRȚI — IDEI

I. HERSENI, V. NICOLESCU — Dificultățile de învățare — o abordare interdisciplinară 6
G. NESTOR — Pasionații literaturii și istoriei 21
MARIN CĂLIN — Conștiința personalității și formarea ei 33
ION NEACȘU — Universul mijloacelor audiovizuale 63

Formarea capacității de investigare și descoperire științifică la elevi

Prof. dr. TEODOR MUCICĂ

FORMAREA CAPACITĂȚII DE INVESTIGARE (explorare) este rezultatul unui proces specific și se realizează treptat, potrivit anumitor legități psihopedagogice. Aceasta presupune ca elevul să fie pus în situația de a cunoaște de timpuriu științele naturii, de a observa și analiza un fenomen, de a efectua lucrări practice și de a rezolva probleme ce țin de materializarea concretă a ideilor.

Potrivit planurilor de învățămînt și programelor școlare, elevii sînt deprinși încă din primele clase cu observarea organizată a naturii (plante, animale, fenomene) și cu efectuarea unor experiențe din domeniul fizicii, biologiei și chimiei, la nivelul vîrstei lor; trecînd în gimnaziu și apoi în liceu, elevii efectuează — sub îndrumarea profesorului — diferite experimente care le permit să observe procesualitatea fenomenelor, să redescopere sau să verifice legi etc.

Obiectivele studierii științelor naturii (fizica, chimia și biologia) urmăresc înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe fundamentale necesare înțelegerii fenomenelor naturii, dezvoltarea capacității de investigare experimentală și de transfer, însușirea unui limbaj științific specific științei studiate, formarea deprinderilor practice de mînuire a aparaturii etc.

1. EXPERIMENTUL — METODĂ DE BAZĂ ÎN STUDIUL ȘTIINȚELOR NATURII

Învățămîntul modern pune accent pe creșterea gradului de participare a elevului în procesul de învățare. De aceea se consideră eficiente acele strategii didactice care stimulează spiritul de observație la elevi, suscită interesul pentru explorare-investigare, contribuie la dezvoltarea gîndirii științifice, la formarea unor calități specifice viitorului cercetător [1] (răbdarea, perseverența, ordinea și disciplina, spiritul de răspundere, capacitatea de evaluare obiectivă a fenomenelor etc.)

Formarea capacității de investigare experimentală la elevi reprezintă o condiție esențială în însușirea bazelor științelor naturii și formarea concepției materialist-dialectice despre lume și viață. Capacitatea de investigare experimentală este în esență capacitatea de a folosi metoda experimentului științific în cunoașterea realității, în a cărei structură deosebim mai multe categorii de comportamente[2].

În școala contemporană, experimentul a devenit metoda fundamentală în studierea științelor naturii, utilizată pentru a ocaziona o observare provocată sau pentru a dirija o acțiune de căutare, de încercare, de găsire a legității. Ca metodă de învățămînt, experimentul îndeplinește simultan mai multe funcții, întrucît elevii sînt puși să observe fenomene, să emită ipoteze, să realizeze practic unele montaje, să măsoare diferite mărimi, să prelucreze date și să elaboreze concluzii, să verifice rezultatele prin aplicarea lor în practică etc.

Obiectivele studierii fizicii, chimiei și biologiei obligă profesorii la *asigurarea unității dintre cele două laturi* (teoretică și practică) *ale pregătirii tineretului;* elevii trebuie să fie nu numai cunoscători ai produselor finite ale științei și tehnicii, ci și observatori, inovatori și experimentatori pasionați în domeniile cunoașterii științifice. Cu cît activitățile experimentale vor ocupa un loc tot mai mare în ansamblul studierii științelor naturii cu atît mai mult experimentul va deveni preponderent în sistemul metodelor de învățămînt. În prezent, potrivit conținutului programelor de fizică, chimie și biologie, activitatea experimentală variază între 75—90% la gimnaziu și între 60—85% la liceu. Cu toate acestea, în multe școli metodele experimentale au încă o aplicare redusă în studierea științelor naturii. Or, în condițiile în care civilizația modernă se bazează în foarte mare măsură pe științele naturii, este firesc ca învățarea fizicii, chimiei și biologiei în școală să se bizuie pe experiment ca metodă specifică de însușire a științelor naturii și de formare a spiritului științific la elevi.

După conținut, experimentul se împarte în: *experiment de învățare* (elevii dobîndesc informații, redescoperă prin efort propriu adevărurile dobîndite de știință), *experiment de verificare* (elevii verifică experimental legi cunoscute anterior) și *experiment de determinare a unor mărimi și constante* (elevii se perfecționează în tehnica experimentală).

[1] Vezi: A. Dancsuly și colectiv, *Pedagogie* E.D.P., București, 1979.

[2] Vezi: *Programa de fizică pentru clasele VI—XII*, M.E.I., 1978.

După modul de organizare, experimentul poate fi: *frontal* (cînd toți elevii efectuează același experiment, în același timp și ritm), *pe grupe* (grupele pot efectua același experiment sau fiecare grupă poate face un experiment propriu, urmînd ca în final toți elevii să realizeze prin rotație experimentele prevăzute de programa școlară), *individual* (fiecare elev, folosind aparate și instrumente adecvate, realizează independent un experiment diferit de al celorlalți). După modul de desfășurare, experimentul se face de către *profesor* sau de către *elevi*.

2. MUTAȚII ÎN CONCEPȚIA DE ORGANIZARE ȘI DOTARE A LABORATOARELOR

Dezvoltarea social-economică în ritm înalt a țării noastre în condițiile revoluției tehnico-științifice, a determinat o reconsiderare a obiectivelor școlii în sensul orientării lor spre *accentuarea caracterului formativ al procesului de învățămînt, al pregătirii tineretului pentru muncă și viață*. Realizarea obiectivelor disciplinelor experimentale a determinat adoptarea unei noi concepții în organizarea și dotarea laboratoarelor, în vederea stimulării activității experimentale a elevilor.

a) Obiectivele specifice ale fizicii, chimiei și biologiei impun cu necesitate ca lecțiile să se desfășoare în laborator. Ca urmare, laboratorul este conceput astfel încît să asigure condiții pentru ca întreaga clasă de elevi, sau grupele de elevi, precum și profesorul să-și desfășoare activitatea nestingheriți. Locul de muncă al profesorului îl constituie suprafața din laborator pe care se află masa de lucru, echipată cu toate instalațiile necesare pentru efectuarea experimentelor demonstrative și acționarea aparatelor de proiecție, camuflajului etc. Pentru elevi, locul de muncă îl reprezintă suprafața din laborator ocupată de mese și scaune (prevăzute cu spătar și cu posibilitatea de reglare a înălțimii). Mesele elevilor sînt prevăzute cu instalații de alimentare cu energie electrică, apă și gaze (în funcție de cerințele disciplinelor studiate). Alături de laboratorul în care se desfășoară lecțiile se află, de regulă, o mică încăpere care constituie locul unde se pregătesc experimentele de către profesor, se depozitează mijloacele de învățămînt din trusa profesorului și mica bibliotecă de specialitate, se depozitează unele substanțe chimice cu regim special de păstrare.

b) Funcția principală a laboratorului consta, pînă nu demult, în asigurarea condițiilor necesare profesorului pentru a demonstra obiecte și fenomene sau pentru a efectua unele experimente demonstrative în fața elevilor. Astăzi laboratorul este conceput ca un mediu instructiv cu multiple funcții. În primul rînd, el trebuie să fie conceput și organizat astfel încît să permită efectuarea experimentelor de către elevi, realizarea unor experimente demonstrative de către profesor, demonstrația cu ajutorul mijloacelor și al reprezentărilor grafice, precum și desfășurarea unor activități de cercetare în cadrul cercurilor de elevi, aniversări, simpozioane, consultații etc.

c) Pentru satisfacerea unor cerințe de ordin organizatoric și de eficiență, mesele de laborator își schimbă forma. Cunoscutele mese de formă dreptunghiulară, care acoperă o mare parte din suprafața utilă a laboratorului sînt înlocuite treptat cu mese de formă circulară.* La o astfel de masă lucrează o grupă de 3—4 elevi, care au posibilitatea să participe în egală măsură la efectuarea experimentului. Folosind astfel de mese, trusele pentru elevi nu mai sînt depozitate în dulapuri comune, ci în mesele de lucru ale elevilor. Masa de formă circulară avînd instalații de alimentare (energie electrică, apă și gaz, după necesități) și depozit propriu pentru mijloacele de învățămînt ale elevilor, reprezintă în noua concepție „laboratorul grupei".

d) În condițiile desfășurării experimentelor pe grupe de elevi, se pune problema găsirii unor noi modalități de așezare a meselor, astfel încît elevii să aibă condiții egale de lucru și de bună vizibilitate la tablă și ecran, iar profesorul să se poată mișca din orice punct al laboratorului, pentru a îndruma fiecare grupă de elevi. Ca urmare, legarea meselor dreptunghiulare de o parte și de alta de un așa-zis „tunel", care ocupă o mare parte din suprafața laboratorului și împiedică profesorul să circule printre grupele de elevi, nu mai corespunde actualei concepții de organizare și desfășurare a procesului de învățămînt. Pe de altă parte, așezarea în linie dreaptă a celor 3—4 elevi dintr-o grupă, în fața mesei de lucru, nu le asigură condiții egale de muncă. În laboratoarele dotate cu mese dreptunghiulare, așezarea meselor astfel ca elevii să stea față în față, asigură condiții oarecum mai bune de lucru, iar profesorului mobilitate. Mesele de formă circulară însă pot fi dispuse în diferite moduri, asigurînd condiții egale de lucru tuturor elevilor din grupă și o bună vizibilitate, precum și accesul profesorului în și din orice direcție.

e) O serie de cercetări pedagogice demonstrează că învățarea prin efort individual, care asigură progresul în ritm propriu, constituie modalitatea cea mai eficientă, că elevul poate reține pînă la 90% din informații atunci cînd vede, aude, spune și face în același timp. Dar cum instruirea individuală necesită mijloace de învățămînt pentru fiecare elev, care sînt

* Documentația de execuție a acestei mese de laborator a fost difuzată la toate inspectoratele școlare.

destul de greu de asigurat, forma cea mai adecvată, în prezent, de studiere a științelor experimentale o constituie învățarea pe grupe mici de cîte 3—4 elevi. Succesul învățării pe grupe depinde în foarte mare măsură de modul în care au fost alcătuite grupele de elevi, de gradul de pregătire al elevilor din grupă, de capacitatea de cooperare și angajare a fiecărui elev la activitatea grupei și, bineînțeles, de măsura în care profesorul a dobîndit măiestrie în această direcție.

f) Concepția de realizare a mijloacelor de învățămînt pentru activitatea experimentală decurge din însăși concepția de studiere a științelor naturii. Dovedindu-se mai adecvată învățarea pe grupe mici de elevi, Oficiul central pentru mijloace de învățămînt a conceput și realizat de curînd trusa pentru o grupă de elevi. Trusa se realizează pe cicluri de învățămînt (gimnaziu, liceu) și se compune din piese, subansambluri, dispozitive și aparate cu ajutorul cărora se realizează montajele experimentale prevăzute în cadrul temelor din programa școlară. Pentru depozitarea trusei pentru o grupă de elevi s-a conceput și o masă de laborator adecvată, masa de formă circulară amintită mai sus.

Din considerente de ordin tehnic, economic și de securitate a muncii, unele experimente se realizează, în continuare, de către profesor. Ca urmare, s-au proiectat și sînt în curs de realizare truse pentru profesor. Componentele care alcătuiesc trusa profesorului se caracterizează printr-un grad înalt de precizie și gabarit relativ mare, pentru ca elevii să poată urmări experimentul de la masa de lucru a profesorului.

3. PROBLEME PEDAGOGICE PRIVIND INTEGRAREA EXPERIMENTULUI ÎN LECȚIE

Creșterea eficienței activității de predare-învățare la științele naturii depinde, în bună măsură, și de măiestria cu care profesorul reușește să integreze experimentul în lecție, să utilizeze corect și la momentul potrivit mijloacele de învățămînt. Procesul de integrare a experimentului solicită profesorului *o temeinică pregătire pentru lecție, creativitate, capacitate de anticipare, imaginație, gîndire prospectivă.*

a) **Pregătirea profesorului pentru lecție.** O lecție se pregătește cu mult înainte de desfășurare și se încheie odată cu evaluarea rezultatelor obținute de elevi și cu stabilirea măsurilor pentru optimizarea activității didactice viitoare.

Ce înseamnă a pregăti o lecție? Așa cum un proiectant gîndește mai întîi asupra soluțiilor constructive, funcționale și tehnologice și apoi trece la realizarea pe planșetă a proiectului de execuție al unui aparat, utilaj etc., tot așa și profesorul trebuie să gîndească bine asupra fiecărei lecții pentru ca activitatea de predare-învățare să fie cît mai eficientă. În acest proces de meditație, de anticipare a modului de desfășurare a activității didactice, este firesc ca profesorul să-și pună întrebări ca acestea: *ce* voi face, *cum* voi face și *cum voi ști dacă* ceea ce am făcut este bine făcut. Răspunsurile la asemenea întrebări îl ajută pe profesor în *proiectarea lecției etapă cu etapă* și anume: în definirea clară a obiectivelor operaționale, selecționarea mijloacelor de învățămînt adecvate pentru realizarea obiectivelor lecției, stabilirea strategiilor didactice corespunzătoare îndeplinirii obiectivelor, elaborarea metodologiei de evaluare a calității și activității desfășurate în raport cu obiectivele urmărite. Desigur, demersurile didactice pentru fiecare etapă a lecției nu se stabilesc odată pentru totdeauna, ele putînd fi corectate și completate, după caz. Un proiect de lecție bine elaborat necesită o pregătire minuțioasă pentru implementarea lui.

b) **Integrarea experimentului în lecție.** Integrarea experimentului în lecție înseamnă un demers didactic avînd drept scop realizarea obiectivelor stabilite, demers care trebuie să asigure o îndrumare pedagogică astfel încît elevul să participe activ la munca de investigație și creație, la dobîndirea de noi cunoștințe prin efort personal și la aplicarea lor în practică. Folosirea mijloacelor de învățămînt în lecție generează noi situații educaționale și introduce modalități noi de acțiune, fapt care impune o viziune sistemică asupra interdependențelor existente la nivelul proceselor angajate și alegerea unor strategii didactice care să integreze eficient mijloacele de învățămînt. Ne vom referi, în continuare, la principalele *etape* ale procesului de integrare a experimentului în lecție.

• *Pregătirea elevilor.* Oricare lecție începe prin asigurarea condițiilor pentru buna ei desfășurare: se asigură ordinea și liniștea, se controlează prezența, elevii își pregătesc caietele și alte materiale de care au nevoie în lecție etc. Se reactualizează unele cunoștințe și deprinderi dobîndite de elevi anterior, care se află în legătură cu tema care urmează, în vederea creșterii gradului de accesibilitate și de temeinicie a învățării acestora și se creează la elevi o anumită stare de spirit, de așteptare, de curiozitate, de anticipare mentală. Se anunță obiectivele lecției; se emit ipoteze; se formulează sarcinile de lucru pentru toate grupele sau pentru fiecare grupă în parte; se precizează unele puncte de reper, idei sau probleme care urmează să fie realizate în mod special; se formulează, eventual, unele întrebări-problemă ale căror răspunsuri să fie obținute măcar în parte de elevi; se explică, după caz, unele tehnici mai deosebite utilizate în timpul experimentului, ca și ordinea de desfășurare a acestuia.

Indiferent de modalitățile de pregătire a elevilor (aceasta se poate realiza în mul-

tiple feluri), esențială este realizarea unei pregătiri de trebuință, de așteptare și de orientare selectivă a viitoarei activități experimentale.

● *Efectuarea experimentului de către elevi.* Pe baza sarcinilor de lucru primite, elevii scot din trusă componentele necesare și trec la efectuarea montajelor experimentale, urmărind instrucțiunile de folosire a trusei de laborator. Este bine ca profesorul să verifice fiecare montaj, pentru a asigura reușita experimentului. Din acest moment, elevii se comportă ca adevărați experimentatori: observă fenomenul, înregistrarea datele obținute în fișe, analizează și interpretează rezultatele. Această aparentă independență a elevilor în timpul experimentului este supravegheată permanent de către profesor; el urmărește ca toți elevii dintr-o grupă să participe activ la operațiile impuse de experiment, să mînuiască corect mijloacele de învățămînt, să observe elementele esențiale ale procesului, să elimine dificultățile întîmpinate, să rezolve diferitele situații ivite. După caz, profesorul adresează întrebări elevilor, le cere explicații sau răspunde la solicitările elevilor.

● *Prelucrarea datelor și formularea concluziilor* Efectuînd observații și experimente, elevii învață să folosească în mod corespunzător rezultatele calitative și cantitative, să compare date, fenomene, să dezvăluie cunoștințe noi, să le raporteze la o idee, teorie, lege, principiu, să ajungă independent la concluzii și generalizări. După analiza și interpretarea rezultatelor, se stabilesc legături între datele experimentale și legi sau principii ale căror consecințe sînt controlabile prin experiment. În felul acesta elevul se poate convinge că legea stabilește o ordine în desfășurarea proceselor și fenomenelor. Este deosebit de important ca profesorul să contribuie la formarea la elevi a unei gîndiri științifice prin raționamente logice și să le dezvolte capacitatea de a prezenta cu propriile lor cuvinte conținutul materialului obținut prin experiment, să se apropie de o exprimare riguros științifică.

● *Evaluarea nivelului de realizare a obiectivelor stabilite.* Este știut că evaluarea se face în raport cu obiectivele operaționale ale lecției. Încă din faza de proiectare, cînd se formulează obiectivele, profesorul trebuie să știe clar cu ce rezultate se va încheia acea lecție, adică ce va ști să facă elevul la sfîrșitul acesteia. Cu alte cuvinte, un elev care participă la o lecție trebuie să știe sau să știe să facă ceva ce nu știa înaintea acelei lecții. Plecînd de la obiectivele operaționale ale lecției, care oferă criterii certe pentru o evaluare riguroasă, profesorul stabilește metodologia și instrumentele de evaluare. Evaluarea se realizează în cursul lecției (într-o anumită secvență a acesteia) sau la sfîrșitul lecție . Probele de verificare și de evaluare a performanțelor elevilor pot consta, după caz, în observarea directă a elevilor, examinarea orală, aplicarea unui test sau efectuarea unui experiment (poate fi realizat de profesor sau elevi). Cu acest prilej, profesorul stabilește: nivelul de realizare a obiectivelor lecției respective în raport cu conținuturile de învățare; nivelul de activism, anticipare și participare a elevilor la realizarea experimentului; nivelul performanțelor realizate de elevi avînd în vedere și raportul informație/timp etc. Datele obținute constituie feed-back-ul ce permite adoptarea unor măsuri de reglare și optimizare a procesului de învățămînt. Prin evaluarea nivelului de realizare a obiectivelor lecției, se determină nu numai performanțele obținute de elevi (calitatea și volumul cunoștințelor), ci și calitatea activității didactice prestată de profesor[3].

Introducerea progresivă a experimentului în activitatea elevilor se transformă cu timpul, de-a lungul anilor de studiu, în cunoaștere științifică, într-un mijloc fundamental de formare a întregii personalități.

[3] Vezi: Teodor Mucica, *Proiectarea pedagogică a lecției din perspectiva învățămîntului formativ*, „Revista de pedagogie", nr. 10, 1981.

Educatorul de creativitate

Conf. dr. IOAN JINGA

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ CONTEMPORANĂ sau mai bine-zis oamenii școlii — educatorii — sînt preocupați să găsească soluțiile cele mai potrivite, mai eficiente din punct de vedere pedagogic, economic și social, problemelor specifice fiecărei etape de dezvoltare a țării, sub aspectul bazei tehnico-materiale, cît și în ceea ce privește oamenii, nivelul lor general de instruire și cultură, de conștiință și conduită.

Între modalitățile practice folosite în acest scop, s-a format un curent de interes față de învățarea creativă și dezvoltarea creativității la preșcolari și elevi, pornind de la ideea că nu se poate obține o calitate nouă în învățămînt folosind în continuare exclusiv metodele de învățare tradiționale.

Atît în cadrul lecțiilor, al activităților de instruire practică, la cele din cercurile științifice, tehnico-aplicative și literar-artistice,

se pune un accent mai mare pe stimularea gîndirii elevilor, a spiritului de observație și curiozității, încep să devină preponderente metodele de instruire active, participative, care se bazează pe experiment, pe descoperire, pe acțiune, pun în evidență participarea elevilor la procesul de învățare, în legarea teoriei de practică, pe dezvoltarea creativității, spre deosebire de cele tradiționale care se bazează pe învățarea prin condiționare — memorare — repetare, pe o motivație exterioară, punînd accentul pe predare, pe transmiterea unor cunoștințe gata confecționate, au un caracter abstract, verbalist și sînt — de regulă — autoritare.

În cadrul cercurilor fanteziei, organizate în școli sau la casele pionierilor și șoimilor patriei, copiii își dau frîu liber imaginației creatoare, emițînd nestingheriți idei originale și realizînd lucruri inedite, uneori de-a dreptul surprinzătoare pentru vîrsta lor, de unde se poate desprinde concluzia că, creativitatea — ca fenomen general uman — se poate manifesta la orice vîrstă.

În cadrul procesului de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția — principiu care stă la baza învățămîntului nostru — s-au obținut rezultate remarcabile atunci cînd elevii, alături de profesori, cercetători și alți specialiști, au participat la soluționarea unor probleme de cercetare științifică. Așa, de exemplu, în Capitală, în perioada 1975—1982, s-au înregistrat 39 de brevete de invenții și sînt în curs de brevetare alte 26.

Din păcate, există încă o anumită inerție în stimularea creativității copiilor, determinată de o anumită comoditate a educatorilor care preferă adesea drumurile bătătorite, eforturile minime de gîndire și de căutare a noului în domeniul activității instructiv-educative.

Se pune în mod firesc întrebarea „ce ar trebui întreprins pentru dezvoltarea mai accentuată a învățării creative, pentru stimularea creativității la preșcolari și elevi"?

Mai întîi, considerăm că toți educatorii trebuie să studieze mai temeinic și mai sistematic literatura de specialitate referitoare la aceste probleme.

Vom cita doar cîteva lucrări apărute la noi în țară în ultima vreme: „Stimularea creativității în procesul de învățămînt" și „Creativitatea în știință, tehnică și învățămînt", ambele apărute în anul 1981 la E.D.P.; „Educarea capacităților creatoare în procesul de învățămînt — clasele I-IV", apărută în 1982 la aceeași editură sau „Psihologia creativității", apărută în anul 1979 în colecția „Pedagogia secolului XX", lucrări care cuprind și o bibliografie la zi.

Pasul următor trebuie făcut în direcția experimentării metodelor de stimulare a creativității care presupun desigur un consum mai mare de timp pentru educatori, dar asigură o învățare eficientă, durabilă și determină la elevi o atitudine pozitivă față de învățătură și față de munca creatoare.

În această privință, un rol important le revine directorilor de școli și cadrelor din sistemul activității de control și îndrumare, ele putînd stimula interesul profesorilor pentru însușirea metodelor de instruire și educare.

Considerăm că se poate face mai mult și pe linia formării și perfecționării personalului didactic, unde accentul trebuie pus asupra acelor activități care conduc la schimbarea mentalității educatorilor despre rolul lor în orientarea, îndrumarea și dirijarea elevilor, la înțelegerea necesității înnoirii strategiilor didactice, a metodelor de predare-învățare în acord cît mai deplin cu cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării economico-sociale a țării.

Realizarea obiectivelor strategice ale P.C.R., în condițiile dezvoltării fără precedent a gîndirii și cunoașterii umane dar și ale crizei care caracterizează lumea contemporană, nu este posibilă cu oameni pregătiți oricum, ci cu oameni obișnuiți de la cea mai fragedă vîrstă să gîndească divergent, să inventeze soluții diferite de cele cunoscute, să participe la efortul colectiv de înnoire a tehnologiilor de fabricație, de găsire a noi surse de energie etc.

Specialiștii în materie, grupează acești *factori* în trei categorii și anume:
1. Factori psihici (aptitudinali, atitudinali, de stil cognitiv; motivaționali etc.);
2. Factori sociali (culturali, educativi și de mediu socio-economic);
3. Factori biologici (diferențele de sex, de vîrstă etc.)

Între factorii intelectuali ai creativității, mai multe studii menționează: *sensibilitatea* față de probleme, *fluiditatea* sau asociativitatea gîndirii; *flexibilitatea* (înțeleasă ca o capacitate de adaptare rapidă la situații noi, de a reacționa adecvat la schimbări, de a da o mare varietate de răspunsuri anumitor probleme); *originalitatea; aptitudinea* de a *redefini*, de a *restructura, de a transforma; capacitatea analitică; aptitudinea de a abstractiza; aptitudinea de a sintetiza; capacitatea de a organiza un proiect, de a exprima o idee*, de a crea ceva în așa fel încît nimic să nu fie de prisos. Acești factori se cer bine cunoscuți de educatori, sesizați atunci cînd se manifestă la elevi și stimulați prin diferite mijloace.

Din păcate, întîlnim adesea în activitatea cotidiană a școlii educatori care sînt pentru elevi doar simpli transmițători de cunoștințe, purtători de informații, care se simt deranjați atunci cînd elevii pun întrebări sau dau soluții diferite de cele cunoscute de profesor. Evident, asemenea educatori temperează elanul elevilor și îi obligă la o gîndire rutinieră.

Între factorii care frînează creativitatea în școală sînt menționați: *obișnuința*, utilizarea excesivă a *metodelor pasive* (explica-

ția, povestirea, prelegerea etc.), împiedicarea dialogului profesor-elevi sau elevi-elevi, stăvilirea inițiativei, cultivarea temerii de a nu fi altfel decît cei din jur, de a nu ieși din comun ș.a.

Care sînt, după opinia noastră, direcțiile de acțiune ale educatorilor de creativitate:

1. Să-i introducă pe elevi în intimitatea proceselor gîndirii și acțiunii creatoare, pentru a le dezvălui „misterele" acestui proces și a le întări convingerea că fiecare dispune de capacități creatoare într-un domeniu sau altul;

2. Să-i îndrume cu competență, tact și răbdare pe drumul sinuos al cunoașterii, încurajîndu-i și ajutîndu-i să depășească greutățile prin efort propriu.

Unul dintre specialiștii domeniului (pe nume Lowenfeld) afirma pe bună dreptate că „nu este niciodată prea devreme pentru a începe educarea creativității copiilor...; activitatea creativă a copilului nu ar trebui să fie îngrădită de nici un fel de interdicții, limitări sau critici".

Și tot el este de părere că „primii pași spre creativitate sînt făcuți atunci cînd îndemnăm un copil să miroasă o floare, să observe un pom în toate amănuntele sale, să mîngîie blana unei pisici. Copilul trebuie îndemnat să-și folosească ochii, nu numai pentru a vedea, dar și pentru a privi; urechile, nu numai pentru a auzi, dar și pentru a asculta cu atenție; mîinile, nu numai pentru a apuca obiectele, ci și peutru a le pipăi și simți".

Spațiul limitat al articolului nu ne îngăduie, desigur, să intrăm în detalii, însă, cîteva lucruri am dori să le mai subliniem.

Mai întîi, nevoia stringentă de a promova un învățămînt permisiv care să lase elevilor libertatea de a gîndi independent, „cu capul propriu", cum se spune uneori, pentru că numai în felul acesta elevul va învăța să gîndească creativ. Educatorul de creativitate îi învață pe elevi să învețe, să-și pună și să pună întrebări, să formuleze probleme și să le dea cît mai multe soluții.

Socotim necesar, de asemenea, ca profesorii să-și însușească și să aplice, ori de cîte ori condițiile permit, metodele de creativitate cum sînt: brainstormingul; jocul de rol; problematizarea; descoperirea ș.a; descrise pe larg în literatura de specialitate și adaptate la specificul diferitelor activități din învățămînt.

Dificultățile de învățare: o abordare interdisciplinară

APLATĂ LA CEA DE-A TREIA EDIȚIE, lucrarea *Dificultățile de învățare: teorii, diagnoză și strategii de predare* de Janet W. Lerner de la Northeastern Illinois University constituie o abordare cuprinzătoare a problematicii definite în titlu. Scopul ei mărturisit este dublu: teoretic și metodologic. Teoretic, pentru că încearcă să ofere o perspectivă vizînd un mare număr de specialiști (profesori, psihologi, consilieri de orientare școlară, specialiști în patologia limbajului, medici școlari etc.). Metodologic, întrucît prezintă variate procedee de diagnostic, precum și metode adecvate de predare însoțite de material didactic specific (în acest sens lucrarea fiind un ghid practic prețios).

Centrată pe actul educațional — însuși termenul de dificultăți de învățare a fost ales tocmai pentru că pune accentul pe situația învățării și nu pe etiologia tulburării, dovedind prin aceasta impactul principal al educatorului în acest domeniu — lucrarea îl situează într-o perspectivă interdisciplinară, lărgind astfel cîmpul bazelor științifice ale acestuia. Totodată, în ultima ediție cîmpul investigației este extins incluzînd dificultățile de învățare la adolescenți și adulți.

Lucrarea este structurată în patru părți. Prima parte oferă privire generală asupra dificultăților de învățare, din perspectivă interdisciplinară și din perspectivă istorică. Este analizat statutul actual al domeniului și unele direcții ce pot fi delimitate în acest domeniu relativ nou, în care sînt așteptate multe schimbări, multe concepte și idei noi. De asemenea, este prezentat rolul important pe care poate și trebuie să-l joace știința medicală în echipa multidisciplinară care abordează dificultățile de învățare.

Partea a II-a a lucrării abordează procesul de diagnoză/predare. Examinînd prima verigă a acestui proces — diagnoza dificultăților de învățare — autoarea analizează scopurile diagnozei, procesul diagnozei, modalitățile de colectare a datelor necesare (anamneză, interviu, teste standardizate și nestandardizate) și modul de interpretare a rezultatelor obținute la unele teste. În viziunea autoarei procesul de diagnoză cuprinde șase secvențe: 1. stabilirea faptului dacă copilul prezintă o asemenea dificultate; 2. măsurarea capacității actuale de învățare a copilului; 3. analiza modului în care copilul învață; 4. investigarea cauzelor pentru care copilul nu învață; 5. colaționarea și interpretarea datelor pentru a formula o ipoteză; 6. elaborarea unui plan de predare.

În analiza celei de-a doua verigi a procesului de diagnoză/predare este subliniat faptul că sînt necesare tehnici specifice de predare (predarea clinică), pentru a ajuta pe cel care este handicapat de probleme în învățare. Este de reținut ideea că între diagnoză și predare există o relație continuă, profesorul modificînd procedeele și planurile de predare pe măsură ce apar noi necesități în învățare. Esențial pentru acest tip de predare este concentrarea atenției profesorului nu asupra a ceea ce copilul nu poate să facă, ci asupra a ceea ce acesta face. Cunoașterea erorilor are o importanță la fel de mare ca și cunoașterea succeselor copilului, întrucît erorile oferă indicii asupra funcțiilor mentale ale copilului și asupra nivelului său actual de dezvoltare.

Întrucît predarea reclamă o luare continuă de decizii din partea profesorului, ea poate fi concepută ca un ciclu de cinci faze: diagnoză, planificarea predării, implementarea planului de predare, evaluarea performanței subiectului, modificarea diagnozei.

Este oferită, de asemenea, o clasificare posibilă a mijloacelor

(Continuare în pag. 60)

IOANA HERȘENI și VIOREL NICOLESCU

* Janet W. Lerner, *Children with Learning Disabilities*, second edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 1971, XII + 442 p. *(Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*, third edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 1981, XVI+544 p.).

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Indicatori de evaluare şi variabile ale climatului muncii în şcoală

Conf. univ. dr. ACULIN CAZACU
Prof. dr. MARILENA DRUŢĂ

IDEEA ACESTUI STUDIU s-a născut în cadrul preocupărilor Comisiei pentru activitatea politică şi cultural-educativă a Uniunii Sindicatelor din Învăţământ, Ştiinţă şi Cultură. Din capul locului a avut, aşadar, un caracter aplicativ, urmărind să contureze cîteva direcţii de acţiune pentru sporirea eficienţei activităţii sindicale în interesul întregului proces instructiv-formativ. Ipoteza principală de pornire a fost aceea potrivit căreia climatul muncii în şcoală reprezintă nu numai un domeniu specific al activităţii sindicale, ci şi o variabilă globală a întregii vieţi şcolare, de dimensiunile şi calitatea căreia depind multe dintre atributele noii calităţi a întregului proces educativ.

În acest context reamintim cuvintele tovarăşului *Nicolae Ceauşescu* care, la Congresul U.G.S.R. din aprilie 1982, spunea: „Răspunderi deosebite revin sindicatelor în educarea şi formarea omului nou, în dezvoltarea spiritului muncitoresc, revoluţionar, în toate colectivele, în formarea conştiinţei noi, socialiste, în cultivarea atitudinilor înaintate faţă de muncă şi societate, în dezvoltarea relaţiilor de tip socialist între toţi oamenii muncii". Ca urmare, *calitatea de om al muncii trebuie să se manifeste nu numai sub aspectul strict al unui comportament profesional rezultat din diviziunea muncii; individul trebuie să desfăşoare şi un comportament social derivat din esenţa sa socială, cu un nou orizont valoric, în conformitate cu idealurile societăţii noastre socialiste.*

Din acest punct de vedere subliniem rolul *colectivului de muncă*, el *constituind o formă specifică de convieţuire umană, cu o deosebită forţă educativă şi autoeducativă.* În structura relaţiilor din interiorul colectivului se făureşte tipul de om muncitor, încrederea în forţele proprii, sentimentul demnităţii personale, pasiunea pentru profesiune.

Pentru prospectarea modalităţilor de creştere a contribuţiei organizaţiilor sindicale, a tuturor organismelor colective din învăţământ la soluţionarea problemelor care se pun pe linia asigurării calităţii superioare a procesului instructiv-educativ, la rezolvarea problemelor sociale ale cadrelor didactice şi la asigurarea unui climat psihosocial stimulativ în sistemul activităţii şcolare, am organizat o investigaţie care a cuprins un eşantion de 475 cadre didactice din şcoli generale şi licee (mediul urban şi rural), care funcţionează în judeţele Arad, Brăila, Covasna, Harghita, Ialomiţa şi Galaţi. Modalităţile folosite au fost anchete prin chestionar (pe tot eşantionul), dezbateri în grup, potrivit unui ghid tematic (pe sub eşantioane) şi observaţia directă (cu prilejul unor deplasări în teren pentru îndrumare şi control). Considerăm că, prin aria geografică şi prin volumul său, eşantionul are reprezentativitate şi oferă baza necesară pentru unele concluzii relevante. Datele investigaţiei au fost prelucrate pe calculator. În acest studiu prezentăm numai o parte a concluziilor desprinse din interpretarea datelor.

Menţionăm, mai întîi, caracterul deschis, sincer, al răspunsurilor primite, precum şi

varietatea mare a preocupărilor cadrelor didactice pentru implicațiile pe care le are climatul muncii în rezolvarea sarcinilor profesionale și obștești, în întărirea activității din școală. Întrucît indicatorii pe care i-am avut în vedere acoperă o mare parte din atribuțiile specifice ale organelor și organizațiilor sindicale din școli, este semnificativă valoarea ridicată a ratei de interes al cadrelor didactice pentru perfecționarea muncii sindicale și asigurarea unui conținut socio-uman afectiv al acesteia.

În ansamblul lor, datele atestă că oamenii sînt preocupați, cu precădere, de *eficiența reală a muncii profesionale și organizatorice, de calitatea relațiilor interumane și de soluționarea operativă a problemelor* cu care se confruntă într-un moment sau altul. Înțelegînd — în spiritul documentelor de partid, al celor care se referă direct la munca sindicală — că *principalul constă în desfășurarea unei activități centrată pe problemele concrete ale oamenilor*, cei investigați ne-au oferit numeroase observații critice și propuneri constructive privind îmbunătățirea climatului genera. al muncii și armonizarea relațiilor interumane din școală, privind sporirea gradului de valorificare a potențialului uman în interesul desfășurării optime a procesului instructiv-formativ și al altor activități specifice învățămîntului în perioada actuală.

Marea majoritate a cadrelor didactice (77%) consideră că *atmosfera generală din școală influențează decisiv rezultatele muncii.* Are înțelesuri puternice faptul (bazat pe analize corelative) că toți cei investigați se raportează la atmosfera generală ca la un *sistem de relații interumane puternice*, care să permită o largă și continuă conlucrare, în afara unui cadru rigid, impus în chip formal și bazat pe o accepțiune abstractă a disciplinei muncii. Este semnificativ, apoi, că — în ceea ce privește condițiile de activitate referitoare la organizarea muncii, posibilitățile reale de perfecționare profesională și relațiile colegiale — satisfacțiile celor investigați se situează la o cotă mică. Aceasta, pentru că — în practică — deseori cele trei componente sînt privite separat. Organizarea muncii (devenită adesea atribut doar al conducerii școlii) privește prea puține aspecte ale perfecționării profesionale, iar relațiile colegiale sînt lăsate, de regulă, pe un plan secundar. Implicit se degajează ideea că *există încă* — în unitățile școlare — un anume *formalism în domeniul muncii organizatorice*, acest sector limitîndu-se uneori la aspecte rutiniere, la sarcini cotidiene care nu se înlănțuie consecvent într-o perspectivă a muncii pe termen mai lung. Așa se explică, de altfel, faptul că — potrivit datelor recoltate — *pe oameni îi preocupă în mică măsură stilul muncii din școală și modul în care se raportează la ei conducerea școlii*, față de aceste aspecte manifestîndu-se o anume stare de indiferență. Relațiile cu conducerea școlii sînt aproape nesemnificative în rîndurile cadrelor didactice mai tinere (acestea acordîndu-le valoarea maximă doar în 22% din cazuri). În același timp la cei mai vîrstnici procentul crește la 53%, valoare care — totuși — nu este suficient de ridicată pentru a concluziona că rolul conducerii școlii în modelarea unui climat al muncii, omogen și eficient, ar fi foarte mare.

De altfel, în genere, *la cadrele didactice tinere* (și cu o vechime de 5—10 ani în învățămînt) *apar cele mai multe „probleme" privind climatul muncii și conținutul activității organizatorice.* Astfel, aceștia par oarecum neinteresați în manifestarea unor atitudini combative în școală (între valoarea maximă și cea minimă atribuite atitudinii critice, combative, se înregistrează un interval de numai 15 procente). La fel, în privința participării active la adunările generale ale oamenilor muncii, în cadrul cărora cei mai tineri socotesc (peste 75% din cazuri) că, deși este bine să ai păreri proprii, *acestea trebuie să rămînă tacite, fiind mai oportun să-i asculți pe alții.* În același sens se înscrie și *dezinteresul relativ al tinerilor față de faptul în care îi apreciază conducerea școlii și față de măsura în care această apreciere influențează atmosfera generală din școală.* Numai 32% dintre tineri acordă valoare maximă acestei aprecieri, în timp ce la vîrstnici procentul este de 78%. Iată, deci, un *decalaj foarte mare* (46 de procente) între *sistemele evaluative* ale cadrelor didactice, considerate după variabila *vîrstă* (respectiv — vechime în învățămînt). Dacă vom lua în considerare și atitudinea aproape total rezervată a tinerilor pentru *modalitățile colective de petrecere a timpului liber* (valorile maxime, în acest sens, oscilînd între 1% și 6%), vom trage o concluzie care merită o atenție deosebită pentru orientarea muncii în școală. *Ea trebuie să se axeze în cea mai mare măsură pe preocupările și aspirațiile cadrelor didactice tinere, cu precădere din mediul rural, această categorie a corpului profesoral ridicînd cele mai multe probleme de integrare socio-profesională, de angajare în viața școlii, de orizont profesional etc.*

Tratarea diferențiată a tineretului, pornită nu doar din caracteristicile generale ale vîrstei, ci — mai ales — din cunoașterea și soluționarea progresivă a problemelor concrete cu care se confruntă, reprezintă — după cum o indică datele investigației — *o cerință majoră a perfecționării generale a muncii în unitățile școlare.*

Sugerăm, în continuare, pe baza răspunsurilor primite de la cei investigați, principalele teme de reflecție pentru activitatea organismelor colective din școală în direcția tratării diferențiate a cadrelor didactice tinere.

1. **Cultivarea reală a prestigiului profesiei;** luarea în considerare și evaluarea ca atare a plusului de noutate, de orizont cultural

pe care îl aduc tinerii în viața spirituală a școlii și localității.

2. **Intensificarea preocupărilor pentru cunoașterea și soluționarea treptată a problemelor sociale și intereselor tinerilor.** Este de relevat, în acest sens, că — tocmai pe fondul unor *insatisfacții* privind normarea activității didactice, condițiile de locuit și cele de continuare a procesului de perfecționare profesională — tinerii acordă o mare însemnătate măsurii și modului în care se satisfac *interesele lor personale* (diferența dintre maxim și minim pe scala cu care s-a operat în chestionar fiind, la tineri, doar la 3%). Această atitudine decurge (dacă analizăm corelațiile diferitelor răspunsuri) nu dintr-un soi de individualism, cum s-ar putea crede, ci din faptul că *nu se acordă, peste tot, suficientă atenție condițiilor socio-profesionale de care beneficiază tinerele cadre didactice*, în scopul asigurării integrării lor optime în muncă, permanentizării pe post și valorificării capacităților de activitate și creativitate de care dispun.

3. **Asigurarea unei antrenări a tinerilor în munca obștească** (inclusiv sindicală), astfel încît aceasta să aibă *o arie largă* — implicit în afara școlii și mai ales în mediul rural — și o *perspectivă clară*. Dacă cei tineri au foarte puține satisfacții datorate muncii obștești (doar 3% se înscriu la cota maximă în acest sens) aceasta se datorează, în cea mai mare parte, unor *note de formalism ale acestei munci*. De altfel, acest gen de satisfacții este destul de slab reprezentat, chiar la cei mai vîrstnici (unde procentul pe maxima scalei crește totuși la 55%), remarcîndu-se o pondere ridicată a unor insatisfacții.

4 **Climatul muncii din școală este dependent, în mare măsură de satisfacțiile culturale** ale oamenilor, de felul în care se manifestă preocupări organizate pentru o constantă și eficientă valorizare a aspirațiilor și pasiunilor culturale. Or, din acest punct de vedere, *tinerii au satisfacții culturale comparativ mai mici* (și față de alte categorii de vîrstă și față de alte tipuri de satisfacții), valorile maxime ce îi se acordă oscilînd între 21% și 40%.

Intensificarea preocupărilor pentru condițiile obiective ale dezvoltării orizontului cultural al tinerilor (cu precădere în mediul rural) constituie, de asemenea, o cerință cu implicații considerabile în climatul general al muncii din școală.

5. Întrucît multe disparități și stări tensionale ale climatului muncii provin — surprinzător — din *diferențele de evaluare a rolului exigenței școlare* (îndeosebi la notarea elevilor) *între tineri și vîrstnici*, se impune urmărirea atentă a acestui aspect în continuare, căruia este greu să-i găsim acum explicații realiste și clare. De ce, de pildă, în condițiile în care toate categoriile de vîrstă acordă o însemnătate maximă pregătirii profesionale a fiecăruia (ca factor de modelare pozitivă a climatului muncii), *exigența față de elevi atinge cota maximă doar la 38% dintre tineri*, în timp ce vîrstnicii o situează la cota de 64%? Sînt plauzibile multe ipoteze, dar cea mai negativă ar fi aceea că *tinerii sînt relativ dezinteresați de rezultatele muncii lor*. În faza sa actuală, investigația noastră nu poate oferi un răspuns argumentat, dar punem problema ca atare și în atenția activității conducerilor de școală, implicit în atenția activității sindicale, întrucît vizează direct un indicator deosebit de important, cel care rezultă din *corelația dintre calitatea muncii, exigența profesională și climatul general al activității școlare*.

În sfîrșit, datele investigației indică și cîteva probleme comune tuturor categoriilor de vîrstă, dar care solicită răspunsuri și rezolvări diferențiate. Ne referim, de pildă, la faptul că — indiferent de rolul variabilei vîrstă — *marea majoritate a cadrelor didactice acordă o mică atenție diferiților factori interumani care pot modela climatul muncii în sensul omogenizării lui;* în acest cadru înscriindu-se schimbul de informații culturale și de experiență, comunicare directă pe teme extrașcolare, pe probleme de viață, spiritul de intrajutorare etc. În schimb, se situează la o cotă foarte mare (peste 80%) problemele care privesc *viața colectivelor de elevi* și cărora toate cadrele didactice le acordă o atenție deosebită. Desigur, faptul are o latură pozitivă — aceea potrivit căreia *principalul factor modelator al climatului muncii se situează în zona finalităților procesului instructiv-formativ*.

Dar, totodată, faptul „ascunde" și o anume *latură negativă: relativa izolare a oamenilor în sfera raporturilor informale* dar și tendința de microgrupare în cadrul colectivului didactic al școlii potrivit unor interese și aspirații mărunte. Toate acestea se dezvăluie, ca atare, cu prilejul discutării problemelor diferitelor clase de elevi, cînd fiecare tinde să-și „protejeze" clasa cu care lucrează și să confunde aprecierea clasei cu aprecierea propriei sale munci. *Apropiindu-se mai mult de problemele cele mai concrete și nuanțate ale climatului muncii, ieșind din „conul de umbră" al oricărui formalism și din tratarea prea globală și prea abstractă a problemelor muncii, activitatea sindicală poate deveni un factor major al perfecționării vieții școlare în toate compartimentele ei.*

Între problemele comune tuturor vîrstelor se înscrie și cea privind „atu"-ul pe care l-ar putea reprezenta vechimea în muncă pentru întărirea climatului din școală. Vechimea în muncă nu este considerată, nici de cei mai în vîrstă, ca o opțiune obiectivă pentru autoritatea pedagogică. Aceasta, pentru că *valoarea omului nu depinde de vechime, ci de pregătirea sa reală*. Conștienți de acest adevăr, indiferent de vîrsta lor, cei care au oferit răspunsuri în cadrul investigației noastre se diferențiază doar în ce privește modul de raportare, prin compor-

tament, la conducerea administrativă a școlii. Cei vîrstnici sînt mai atenți, mai concesivi, mai abili, declarînd deschis că aceasta are un mare rol în asigurarea unui climat pozitiv în școală. Ei sînt mai activi în adunările generale, se manifestă mai frecvent, însă în condițiile în care — statistic — *decalajul dintre susținerea cu tărie a părerilor proprii și necesitatea de a-i asculta pe alții este minim (doar cîteva procente).* Se „ascunde" oare, în aceasta, o anume doză de formalism al participării la discuții, sau este vorba despre o „replică" în sine dată celor mai tineri, a căror pasivitate am relevat-o mai înainte? Este greu de răspuns dar *problema rămîne și poate face obiectul unor mai constante și mai eficiente direcționări ale muncii de la om la om.* De altfel, generalizînd, putem spune că în mediul intelectual (cum este cel școlar) *strategia muncii de la om la om se impune cu prioritate,* date fiind preeminența și rolul particularităților individuale ale oamenilor, particularități care îmbracă, de obicei, o *formă culturală, spirituală în sens larg și se exprimă deseori într-un mod deosebit de complex și de contradictoriu.*

În concluzie, privind datele sondajului în funcție de categoriile de vîrstă a cadrelor didactice, putem spune că se manifestă deosebiri semnificative între diferite categorii de acest fel, „distanțele" statistice ale răspunsurilor care apar cu cea mai mare frecvență indicînd o relativă polarizare a grupelor de vîrstă: *25—35 ani și 45—50 și peste.* Această realitate impune cu necesitate *o explicită diferențiere a muncii sindicale în conținutul său efectiv,* iar cîteva dintre posibilele opțiuni ale acestei diferențieri le-am menționat mai înainte, cu accente speciale și justificate pentru cadrele didactice mai tinere. Mai semnalăm, în acest context, doar un singur aspect obiectiv, în raport cu care munca sindicală nu se poate manifesta efectiv, dar față de care nu poate rămîne total indiferentă. Datele studiului indică *o anume neconcordanță statistică între vîrstă și vechimea în învățămînt,* în favoarea primei variabile, ceea ce înseamnă că unele cadre didactice actuale provin din alte sfere de activitate profesională. Este semnificativ că — prin analiză multivariată și corelațională, căreia nu-i redăm aici expresiile statistice pentru a nu îngreuna textul — *am ajuns la concluzia că multe dintre problemele mai „critice" ale climatului muncii se grupează în jurul conținutului activității și stilului comportamental al cadrelor didactice, care — în ruta lor profesională — au lucrat înainte și în alte sectoare de activitate.* Din acest punct de vedere, variabila „vîrstă" devine secundară, derivată, *pe primul plan situîndu-se „statutul de cadru didactic cu activitate continuă în învățămînt", ca factor puternic implicat în modelarea climatului muncii din școală.*

În continuare, vom prezenta cîteva concluzii mai semnificative din perspectiva variabilei „sex". Am pus accent pe această variabilă atît pentru că *femeile dețin o pondere mai mare în structura cadrelor didactice* (pe ansamblul țării, ca și în eșantionul studiat), cît și pentru că *problemele sociale specifice ale acestora au implicații deosebite în climatul muncii.*

Din datele recoltate reiese mai întîi că *femeile acordă o mai mare atenție valorilor de ordin normativ în configurarea climatului muncii,* decalajul opțiunilor lor pentru „disciplină" și „activism", de pildă, fiind de 24 procente față de bărbați. Corelată cu satisfacțiile mai mari ale femeilor în privința rezultatelor muncii obștești (decalaj statistic de 10%), această situație ne indică *necesitatea de a pune mai mare preț, în munca organizatorică, pe contribuția specifică a femeilor, pe disponibilitățile lor reale în acest sens.* Totodată, este de avut în vedere un aspect pe care uneori îl neglijăm: datorită volumului și „indicelui de încărcare" cu sarcini obștești, *femeile au mai puține posibilități reale de informare culturală,* fapt relevat și de sondajul nostru, prin decalajul (defavorabil cadrelor didactice femei) de aproape 10%, în sfera satisfacțiilor culturale.

Remarcăm, de asemenea, că în modelarea climatului muncii din școală *variabilele referitoare la stilul de muncă* și la *„firea" omului au valori relativ mai mari în aprecierile femeilor.* Pentru acestea nu are, deci, o importanță primară expresia organizațională, oficială, a climatului muncii, ci *expresia direct umană, interindividuală a acestuia.* Supralicitarea formelor de masă ale activității școlare se dovedește, și din acest punct de vedere, ineficientă, iar *dezideratul muncii directe, de la om la om (relevat mai înainte) reapare cu un plus de argumentare.* Datele recoltate atestă și un alt aspect: un relativ „transfer" de sarcini de la femei la bărbați, mai ales în ce privește *soluționarea unor probleme ale colectivelor de elevi.* Aceasta, datorită — probabil — încărcării femeilor cu sarcini obștești și familiale, dar și faptului că — uneori — *climatul muncii din școală este influențat vizibil* (cum am arătat) *de atenția mare ce se acordă problemelor elevilor* (sociale, familiale, culturale, economice etc.). Or, multe dintre aceste probleme solicită un mare volum de energie și de timp, ceea ce angajează în special contribuția bărbaților.

Am relevat aceste cîteva aspecte pentru a marca o idee sintetizatoare: *este nesesară* (ca și în cazul vîrstei) *o mai nuanțată distribuire a conținutului muncii sindicale potrivit variabilei sex.* Sînt destul de numeroase cazurile în care *problemele se tratează global, uniformizator, fără suficient discernămînt analitic, ceea ce are uneori implicații tensionale în climatul general al muncii.* N-ar fi lipsită de interes, *dată fiind feminizarea accentuată a corpului nostru profesoral, instituirea unor strategii și a unui cadru organizatori*

adecvat care să permită o mai nuanțată adecvare a muncii sindicale, a activității obștești în genere, la această realitate imanentă a școlii. Cu atît mai mult, cu cît — analizînd datele investigației în chip corelativ, cu un aparat statistic mai nuanțat — apare un corp de probleme de o deosebită complexitate în ce privește contribuția femeilor la perfecționarea climatului muncii din școală. Ne referim la *minimizarea accesului real al femeilor la decizie* (disimulată uneori de sporirea accesului formal), la volumul mare de timp acordat de femei (în chip obiectiv) obligațiilor familiale în condiții de *detașare reală de sarcinile obștești* (formal însă, detașarea neexistînd), la *rezistența efectivă și și preponderentă a femeilor față de toate formele de birocrație școlară* (ele punînd accent prioritar pe efectul rezolutiv al raporturilor interumane directe). Putem lua în considerare și anumite *impedimente reale ale autoperfecționării profesionale a femeilor* sau ale perfecționării lor prin stagii (fie și scurte) în diferite centre din țară, care presupun deplasări din localitate, cu prețul unor sacrificii personale efective etc.

Toate acestea cuprind implicite argumente pentru *luarea în considerare a dimensiunilor sociale complexe pe care le are feminizarea învățămîntului și — de aici — aspectele particulare privind climatul muncii și relațiile umane din școală.* În intențiile investigației efectuate nu au stat detalieri pe această direcție de analiză, dar semnalăm unele implicații ale ei, drept *cadru de reflecție pentru perfecționarea și optimizarea muncii în învățămînt, pentru ansamblul activității din unitățile școlare.*

Datele investigației întreprinse indică, în ansamblul lor, *existența unor reale disponibilități pentru asigurarea unui climat al muncii omogenizat și stimulativ în cadrul unităților școlare.* Indică, de asemenea, *o sumă de probleme în soluționarea cărora activitatea de conducere este în chip necesar solicitată și obligată să se implice activ.*

Dacă am pus un accent mai mare, în acest studiu, pe „probleme" și nu pe realizări am făcut-o deliberat, în intenția de a evidenția că „prioritatea de conștiință" în raport cu problemele este efectiv dublată, în realitățile noastre sociale, de suscitarea resurselor și forțelor capabile să rezolve orice problemă, gradat și continuu, indiferent de complexitatea ei reală.

Desigur, *climatul muncii este doar o dimensionare, de ordin psihosocial, a activității școlare generale.* Locul și rolul său nu poate și nu trebuie să fie exagerat, în comparație cu alte dimensiuni. Dar, totodată, nu trebuie să fie socotit ca nesemnificativ. În datele pe care le-am prezentat i-am circumscris aria și atributele într-un chip selectiv, pornind de la priorități acționale și lăsînd de o parte multe aspecte rezultate din prelucrările statistice, ce ar putea fi integrate într-un studiu mai amplu și mai complex, a cărui elaborare este în curs de efectuare și vizează multiple aspecte cu caracter explicativ, *practic și aplicativ.*

Sisteme de valori în structura personalității la cadrele didactice*

Prof. univ. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU,
dr. FLORICA LUȚESCU

*NOILE teorii asupra personalității** *converg către ideea că valorile reprezintă, în organizarea personalității, formațiunile sau instrumentele cele mai consistente și influente întrucît se traduc imperativ în comportament. Valorile sînt atît orientative, cît și regulatorii sau executive. Aceasta, întrucît valoarea implică atît atașament afectiv generat de o semnificație superioară, cît și evaluarea situațiilor și variantelor de comportament.* M. Rokeach[1] *operează o distincție între valorile care ocupă un loc central în ansamblul personalității și fiind fixate ca niște „convingeri rezistente" se afirmă într-un număr relativ redus, și atitudini ca modalități de raportare la obiecte concrete sau categoriale și al căror număr, datorită experienței și modelelor culturale, este de ordinul miilor. De aceea, atitudinile*

* Invităm pe cititori să revadă și cele două materiale publicate pe această temă în nr. 5 și 9/1982 ale „Revistei de pedagogie"

[1] M. Rokeach, Beliefs, *Attitudes and values*, San Francisco, 1970, p. 123.

rămîn cumva disponibile în raport cu valorile care le activează selectiv şi prin cuplul atitudini-valoare determină exprimarea lor în acţiune, independent de obiecte şi situaţii.

După Rokeach, odată valoarea interpretată ea devine conştient sau inconştient un standard sau un criteriu pentru ghidarea acţiunii, pentru dezvoltarea şi menţinerea atitudinii faţă de obiect sau situaţie relevantă, pentru justificarea acţiunilor sau atitudinilor proprii cît şi ale altora, pentru judecarea morală a propriei fiinţe şi a altora şi pentru compararea de sine cu alţii.

Opţiunea noastră pentru această teorie axiologică asupra personalităţii este motivată prin faptul că ea ne duce la o optimă înţelegere a unităţii în diversitate, corelînd concepţia despre lume, conştiinţa axiologică, cu *structurile profunde* ale personalităţii şi fără a evita conflictele interne, impunînd strategii de conduită şi viaţă prin ierarhizarea valorică determinată social şi definită concret-individual. Pentru că valorile sînt instrumentale, deci privesc mijloacele sau modalităţile preferabile de conduită şi sînt finale referindu-se la scopurile majore ale existenţei[2]. Pe aceste două linii valorile implantate personalităţii ca necesităţi interne se constituie în sisteme ce reprezintă ordonări pe ranguri după criteriul importanţei lor personale şi sociale.

Între cele două sisteme este o concordanţă relativă şi aceasta în măsura în care sistemul valorilor finale îşi subordonează valorile instrumentale.

M. Rokeach arată că sistemul valoric al unei persoane reprezintă o organizare de reguli învăţate pentru a face alegeri şi pentru a rezolva conflicte — între două sau mai multe moduri de comportare sau între două sau mai multe condiţii finale de existenţă. Se înţelege că opţiunile sînt determinate, mai ales la adulţi, de ierarhiile valorice, respectiv de acele valori care ocupă rangurile prime fiind după G. Allport cardinale sau dominante[3].

Considerarea axiologică a personalităţii nu numai că ne oferă o platformă teoretică explicită, dar dat fiind modelul ierarhiei, pe ramuri de valori, este şi o foarte eficientă modalitate de investigaţie şi diagnoză personologică. Însuşi Rokeach şi numeroşii săi discipoli au recurs cu bune rezultate la proba adunării conform adeziunii şi semnificaţiei personale autentice a unor seturi de valori privind fie un domeniu special, fie cadrele cele mai generale ale realităţii umane.

*

Pentru investigaţia noastră privind personalitatea modală a cadrului didactic noi am preluat un tabel de valori general umane pe care le-am reformulat şi pe alocuri chiar înlocuit şi adăugit. Ne-au interesat sistemele de valori general-umane şi profesionale după care cadrele didactice se pot defini relativ specific şi la care se poate sconta pe răspunsuri sigure.

Metodica noastră prevede două liste cu cîte 20 valori instrumentale şi finale, date în ordine alfabetică şi menţiunea expresă că ordinea este întîmplătoare ca aceea a elevilor în catalog, iar subiectul trebuie să îşi exprime, în conformitate cu propria personalitate, preferinţele, stabilind ordinea care i se potriveşte cît mai exact. Avînd în faţă unul sau altul din inventarele de valori, cu un spaţiu alb pe margine, subiectul era invitat ca să aşeze cele 20 de jetoane în ordine de la 1 la 20 în dreptul valorilor, pentru a-şi exprima ordinea de preferinţă. Dacă după ce studiind cu atenţie întreaga listă şi epuizîndu-şi jetoanele subiectul constată că sînt totuşi unele nepotriviri cu sine el era liber să modifice poziţiile sau să refacă proba. În final se consemnează pe o fişă aparte ierarhia stabilită de subiect şi jetoanele fiind reordonate se poate trece la un alt subiect. După cum am arătat, scopul nostru nu a fost de a stabili caracterizări individuale, ci de a defini portrete-robot, a identifica sistemele tipice de valori pentru cadrele didactice cu stadiul de peste 10 ani din Bucureşti, alte mari oraşe şi şcoli generale rurale. Datele culese se referă la peste 200 învăţători şi profesori.

Considerînd relativa omogenitate a tabelelor de valori, exprimate de cadrele didactice din cele mai diverse zone ale ţării — fapt demonstrat prin abaterile standard desprinse şi din testele de semnificaţie foarte consistente —, sîntem în măsură să apreciem cercetarea noastră ca fiind edificatoare şi încheiată, rămînînd totuşi să operăm comparaţiile cu rezultatele obţinute prin alte metode.

*

Întrucît listele de valori se pot deduce din analiza de mai departe, vom trece direct la *înfăţişarea ierarhiilor obţinute*, considerînd rangurile de la I—VIII ca superioare, de la VIII—XIV medii, iar de la XV—XX ca fiind inferioare şi exprimînd indiferenţă dacă nu respingere.

În seria valorilor instrumentale la statistica generală, rangul I *este ocupat de implicarea în muncă şi dragostea de muncă. Totuşi, la subiecţii din şcolile municipiului Bucureşti locul I revine autocontrolului şi disciplinei, iar la cei din zona rurală valorii de cinste, sinceritate, adevăr.* În rangul II în statistica pe ţară apare valoarea de cinste, sinceritate, adevăr, deşi cadrele didactice din Bucureşti pun pe acest loc competenţa profesională, iar cele din zona rurală implicarea în muncă. Al III-lea rang este atribuit sensibilităţii afective: dragostei, tandreţei, şcolile municipiului Bucu-

[2] M. Rokearch, *op. cit.* p. 160.
[3] G. W. Allport, *Structura în dezvoltarea personalităţii*, E.D.P., Bucureşti, 1981, p. 366.

rești și școlile rurale optînd pentru cinste și sinceritate. Rangul IV este ocupat de capacitatea și competența profesională, dar în zona rurală opțiunile pentru această valoare rămîn medii. Pe locul al V-lea este autocontrolul, stăpînirea de sine și disciplina, la subiecții din București fiind preferată inteligența, iar în zona rurală spiritul colegial. Imaginația creativă ocupă rangul VI, prin rezultatele obținute în municipiul București și marile orașe. Statistic, rangul VII este ocupat de valoarea inteligenței și meditației aproape fără deosebire între cele trei zone considerate.

Urmează *valorile cu ranguri medii*: VIII — curaj și cutezanță; IX — spirit independent (preferat mai ales în marile orașe); X — lărgime de orizont și receptivitate (preferat cu deosebire în școlile rurale); XI — ajutorare colegială; XII — *responsabilitate și conștiinciozitate — calitate mult privilegiată de cadrele didactice din zona rurală;* XIII — curățenie exterioară, aspect îngrijit; XIV — politețe, calitate privilegiată de cadrele didactice din zona rurală.

Pe ultimele două poziții sînt: XV — buna dispoziție și veselia; XVI — docilitatea și ascultarea (rang mediu la cei din marile orașe); XVII — indulgența și spiritul iertător; XVIII — tactul — în relațiile cu alți oameni și preocuparea pentru progresul lor; XIX — comunicativitate și influență. În sfîrșit, poziția XX este ocupată de credința religioasă, cazurile în care se acordă acestuia un rang mediu fiind extrem de rare. Menționăm că majoritatea cadrelor didactice a refuzat să considere religiozitatea ca o valoare pozitivă.

Dacă ar fi să examinăm critic opțiunile privind valorile ce se exprimă în modalități de comportament, ar trebui să ne declarăm nemulțumirea pentru rangurile modeste ce revin independenței, responsabilității, tactului și comunicativității. Trebuie să ținem totuși seama de faptul că pe primele poziții sînt valori cu adevărat superioare.

Trecînd la *examinarea tabelelor de valori finale*, amintim încă o dată însemnătatea lor dominantă:

Rangul I este ocupat de *recunoașterea socială* și aceasta cu exclusivitate în marile orașe, în timp ce în București pe această poziție este pusă *demnitatea* sau *respectul față de sine*, iar în zonele rurale cea mai înaltă cotă este acordată de cadrele didactice *armoniei familiale.*

Rangul II revine *demnității*, în zona rurală fiind preferată *înțelepciunea.* Locul al III-lea este ocupat de *independență*, ca posibilitate de a hotărî singuri, dar nu și în București unde pe această poziție este *apropierea de natură și artă.* Valoarea *prieteniei adevărate* este unanim situată pe poziția a VI-a. *Apropierea de natură și artă* ocupă rangul V, cei din zona rurală preferînd totuși *armonia interioară. Înțelepciunea* și *maturitatea în înțelegerea vieții* ocupă, statistic, rangul VI, fiind privilegiată în zona rurală și mai puțin favorizată de cadrele didactice din zonele orășenești. Statistic, pe al VIII-lea loc se situează *armonia familială*, cei din marile orașe preferînd *liniștea*, iar la București optîndu-se pentru *realizări originale.*

Pe ranguri medii se situează VIII — *realizări originale*, IX — *liniște interioară;* X — *umanismul* sau *contribuția la educarea tinerilor;* XI — *sentimentul utilității sociale;* XII — *armonie interioară;* XIII — *realizarea în dragoste erotică;* XIV — *valoarea profesională proprie.*

Trecînd la rangurile inferioare găsim pe poziția XV — *fericirea* care este înlocuită la cei din marile orașe de *viață tumultuoasă;* XVI — *securitatea psihică și protecția față de neplăceri;* XVII — *viață afectivă tumultuoasă;* XVIII — *plăcerile;* XIX — *confortul*, iar pe poziția XX, cu tendință de totală respingere: *mîntuirea sufletului și viața de apoi.*

Într-o eventuală examinare critică a ierarhiei finalităților existențiale a cadrelor didactice ar trebui să menționăm rangurile modeste acordate valorii profesionale, umanismului și realizărilor originale. Cît privește situarea fericirii și mulțumirilor personale pe un rang inferior, aceasta reprezintă într-adevăr o problemă, dar trebuie să se țină seama de factorul vîrstă (vezi tabelul de mai jos).

Rangul mediu atribuit	Ordinea valorilor instrumentale	Ordinea valorilor finale
I	Angajare în muncă. dragoste de muncă	Recunoaștere socială și atragerea respectului
II	Cinste, sinceritate, adevăr	Demnitate, respect față de sine
III	Sensibilitate afectivă, dragoste, tandrețe	Independență în hotărîri
IV	Capacitate și competență profesională	Prietenii autentice și sociabilitate
V	Autocontrol: stăpînire de sine, disciplină	Apropiere de natură și artă
VI	Imaginație creativă și inventivitate	Înțelepciune, înțelegere matură a vieții
VII	Inteligență, gîndire logică	Familie armonioasă și unită
VIII	Curaj și cutezanță	Realizări originale
IX	Independență, încredere în forțele proprii	Liniște, viață fără peripeții
X	Orizont larg și receptivitate	Umanism, contribuție la educarea tinerilor
XI	Colegialitate, ajutor	Sentimentul utilității sociale
XII	Responsabilitate și conștiinciozitate	Armonie interioară, absența conflictelor
XIII	Curățenie exterioară	Realizarea în dragoste erotică
XIV	Politețe, comportare manierată	Valoare profesională proprie
XV	Bună dispoziție, veselie	Fericire, mulțumire
XVI	Docilitate și ascultare	Securitate psihică, protecție față de neplăceri
XVII	Indulgență și îngăduință	Viață afectivă tumultoasă
XVIII	Tact în relații, înțelegerea semenilor	Plăceri, viață plină
XIX	Comunicativitate și influență	Confort, belșug
XX	Raportare și credință religioasă	Mîntuirea sufletului

În încheiere rezultă că acea categorie de oameni ai muncii din țara noastră, care sînt cadrele didactice, sînt deplin integrați în muncă și se dovedesc a fi purătorii unor valori înalte pe care le investesc în activitatea lor profesională de instruire și educare a noilor generații. *Cadrele didactice își propun să obțină binemeritata lor recunoaștere socială și sînt pătrunse de un sentiment ferm al demnității personale.* Fiind oameni cu firi deschise, saturate afectiv, cadrele didactice au un deosebit simț al prieteniei și familiei. Valorile de cinste, sinceritate, adevăr, de înțelepciune și competență au prioritate față de tendințele hedoniste și evazioniste. *Sînt cultivate fără ostentație inteligența și spiritul creativ.* Există o tendință marcată către independență, dar nu și suficientă încredere în forțele proprii. Nu sînt prețuite docilitatea și viața agitată și se manifestă multă modestie în ceea ce privește condițiile vieții personale în schimbul armoniei lăuntrice și al contemplării frumosului artistic. În genere, *în masa cadrelor didactice domină o notă romantică și de marcată elevație spirituală, dar și de dinamism și abnegație în muncă.* Raționalismul și cultura umanistă nu permit înstrăinările spirituale.

Se constată totuși unele deficiențe în ce privește vocația și integrările pătrunse de profesionalism. Împlinirea profesională este realizată numai parțial sau numai la o parte din cadre și acest fenomen merită să fie examinat în raport cu sistemul de pregătire și perfecționare a cadrelor, dar mai ales în raport cu ansamblul împrejurărilor și condițiilor activității de învățămînt.

Premise logico-științifice și psiho-didactice ale formării gîndirii interdisciplinare la elevi

Lector univ. dr. IULIU FERENCZI
Lector univ. dr. VASILE PREDA

FORMAREA GÎNDIRII INTERDISCIPLINARE este reclamată de tendințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării științei și societății umane, în general. Știința secolului XX se caracterizează prin tendințele integratoare, *de a aborda, interpreta și valorifica rezultatele științelor particulare nu în mod izolat — așa cum ar presupune aprofundarea specializării în diverse ramuri ale științelor — ci în mod integrativ-sistemic. Problemele fundamentale, complexe ale vieții contemporane, indiferent de natura lor (biologice, economice, sociale etc.), pot fi soluționate prin munca în echipă interdisciplinară, mai ales dacă ținem seama că au apărut și* științele integratoare, metaștiințele *(teoria informației, cibernetica, teoria generală a sistemelor etc.). Întreaga istorie a științelor ne demonstrează pe deplin că soluționarea problemelor ridicate de practica vieții, precum și de teoria științei nu a ținut seama de împărțirea „didactică" a științelor pe domenii, — sau de împărțirea socială — pe specialități profesionale, ci ea totdeauna a fost interdisciplinară.*

Interdisciplinaritatea în domeniul științelor înseamnă atît transferul de concepte, teorii, principii, legi etc., pe baza studierii a ceea ce diferitele științe au comun, cît și transferul acelor instrumente mentale, metode, care asigură, pe de o parte studiul comparativ al acestora, iar pe de altă parte evidențierea trăsăturilor integrative, care nu reprezintă suma elementelor comune, ci constituie rezultatul interacțiunii elementelor structurate într-un nou sistem. Ajungem astfel să înțelegem de ce teoria generală a sistemelor, ca o metaștiință paradigmatică a secolului nostru, a devenit o metodologie generală, un nou mod de gîndire. Saltul calitativ de la *științele particulare* la *metaștiințe* rezidă în cel puțin următoarele două caracteristici fundamentale:

a) restructurarea logicii interne a științelor particulare și a științelor de graniță, principiul de restructurare izvorînd nu din logica „individuală" a unei anumite științe, ci din logica sistemului supraordonat care asigură reorganizarea rezultatelor particulare într-un nou sistem integrator;

b) modificarea metodologiei fundamentale de cercetare, prin deplasarea atenției de la analiza atomist-sumativă, la abordarea structural-sistemică.

În aceste condiții ale dezvoltării științei, un învățămînt realmente formativ presupune transformări esențiale, atît în optica gîndirii pedagogice, cît și în tehnologia didactică înțeleasă în sens larg: scop și obiective, conținut, metode, mijloace, forme de organizare și de evaluare a eficienței sistemului de învățămînt.

În cele ce urmează, din multitudinea problemelor complexe care sînt implicate în formarea gîndirii interdisciplinare la elevi, respectiv în elaborarea unui sistem de învățămînt integrativ, ne vom mărgini la problema privind obiectivele dezvoltării gîndirii interdisciplinare și, în relație cu aceasta, asupra unor criterii privind selectarea, ordonarea și integrarea informațiilor științifice în discipline integrative.

1. OBIECTIVE ALE DEZVOLTĂRII GÎNDIRII INTERDISCIPLINARE

În condițiile învățămîntului actual, în care predomină fărămițarea conținutului în diferite discipline relativ izolate, este dificil, dacă nu imposibil de formulat și mai ales de realizat obiectivele formative ale unui învățămînt integrativ, interdisciplinar. Or, realizarea unui asemenea învățămînt trebuie să pornească, în raport cu cerințele sociale, tocmai de la scop și obiective care vizează trăsăturile esențiale ale personalității capabile de a manifesta o gîndire interdisciplinară.

În stadiul actual al cercetării problemei, vom încerca să schițăm cîteva trăsături esențiale ale *gîndirii interdisciplinare, integrative*, prin opunerea acestora cu trăsăturile *gîndirii „sumative"*, promovată în mod predominant de învățămîntul tradițional. Asimilarea cunoștințelor în condițiile predării, pe de o parte, a disciplinelor izolate și fărămițate, iar pe de altă parte, pe discipline integrate, solicită și dezvoltă *calități ale gîndirii, strategii ale învățării* și *stiluri cognitive* diferite, chiar opuse (tabelul 1).

Tabelul 1

Trăsăturile predominante ale gîndirii „sumative"	Trăsăturile predominante ale gîndirii „integrative"
1. *Gîndirea convergentă* — analiza informațiilor izolate; — comparația elementelor; — abstractizarea raporturilor izvorîte din compararea elementelor; — sinteza sumativă a elementelor;	1. *Gîndirea divergentă* — analiza informațiilor structurate; — comparația sistemelor; — abstractizarea raporturilor izvorîte din compararea sistemelor; — sinteza integrativă a sistemelor;
2. *Strategii algoritmice* — capacitatea de a rezolva probleme „tipice"; — deprinderi intelectuale cu arie de aplicabilitate redusă, îngustă; — capacitate de transfer limitată, în cadrul aceleiași discipline;	2. *Strategii euristice* — capacitatea de a sesiza, formula și de a rezolva probleme noi; — deprinderi intelectuale de aplicabilitate largă și în condiții variate; — capacitate de transfer extinsă intra-și extrasistemic;
3. *Stil cognitiv „închis"* — gîndirea este subordonată dezvoltării memoriei; — facilitează „învățarea de menținere"; — scheme mintale rigide; — motivație extrinsecă; — atitudini cognitive orientate spre asimilarea informațiilor livrești.	3. *Stil cognitiv „deschis"* — se dezvoltă fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea; — facilitează „învățarea anticipativă, inovatoare"; — scheme mintale mobile, operaționale; — motivație intrinsecă; — atitudini cognitive orientate spre redescoperirea și descoperirea noilor informații.

Realizarea obiectivelor privind dezvoltarea gîndirii integrative, interdisciplinare a elevilor va fi posibilă numai pe baza aplicării rezultatelor unor asemenea cercetări și experimente psihopedagogice-interdisciplinare, care, chiar depășind stadiul actual al nivelului structural și interdisciplinar al științelor, vor elabora un model nou al disciplinelor școlare integrate, cît și o metodologie adecvată acestui sistem de învățămînt.

2. PREMISE LOGICO-STRUCTURALE ALE FORMĂRII GÎNDIRII INTERDISCIPLINARE

Condiția sine qua non a dezvoltării gîndirii interdisciplinare în cadrul procesului de învățămînt, este în conformitate cu scopul și obiectivele învățămîntului integrativ, elaborarea sistemică, interdisciplinară a conținutului învățămîntului. În perspectiva interdisciplinarității, conținutul disciplinelor școlare trebuie să aibă la bază însuși sistemul interdisciplinar al științelor. Din păcate, nici pînă în prezent nu s-a elaborat o schemă structural-sistemică privind ierarhizarea logică a științelor, care să fie totalcuprinzătoare și acceptabilă. În marea lor majoritate, clasificările au la bază formele mișcării materiei, idee preluată de la Fr. Engels. O schemă frecvent utilizată este cea din fig. 1*

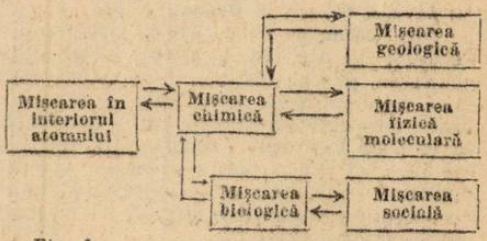


Fig. 1

Fără a ne opri pe larg la analiza schemei date, pot fi aduse cîteva obiecții fundamenta-

* După „Dialectica metodelor în cercetarea științifică", Ed. științifică, București, 1966, p. 26.

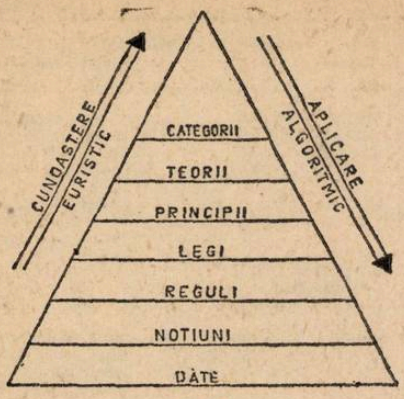


Fig. 2

le: formele mișcării de la materia nevie pînă la mișcarea „socială" nu oferă un criteriu optim funcțional și operațional pentru ierarhizarea însăși a științelor particulare care studiază diferite aspecte din domeniul respectiv al formei de mișcare a materiei; în fața unei analize interdisciplinare, schema de față devine insuficientă, deoarece ea nu surprinde multitudinea nivelurilor de organizare și ierarhizare a materiei, fără de care nu poate fi conceput obiectul și aria de cercetare a științelor integrate și al metaștiințelor. De asemenea, în această schemă nu poate fi stabilit locul unor discipline cum ar fi, de exemplu, limba maternă sau chiar matematica, care are un rol integrator deosebit în formalizarea și integrarea științelor.

Dacă această schemă este insuficientă pentru elaborarea unui sistem al științelor, cu atît este mai puțin adecvată pentru selectarea și organizarea conținutului învățămîntului, mai ales prin prismă interdisciplinară. Din aceste considerente, elaborarea unui conținut al învățămîntului pe bază sistemică-interdisciplinară reclamă alte modalități logico-științifice și alte criterii psihopedagogice de selectare și structurare. Un asemenea criteriu de bază pentru abordarea sistemică a conținutului învățămîntului îl constituie *logica structurală, internă* a fiecărei științe în parte.

Dacă avem în vedere logica structurală a oricărei științe, în sistemul informațiilor cuprinse putem distinge mai multe niveluri de organizare, ierarhizare și abstractizare, care reflectă diferite grade de complexitate ale legăturilor, raporturilor, relațiilor și interacțiunilor dintre obiectele și fenomenele realității obiective. Această structură o putem reprezenta sub forma unei piramide multinivelare (fig. 2).

Ierarhizarea acestor cantități sub formă de piramidă are rațiuni atît logico-științifice, cît și psiho-didactice. Ele nu sînt rezultatul unei simple suprapuneri, ci reprezintă consecințele unui demers cognitiv multinivelar de analiză, generalizare și abstractizare. Cunoașterea științifică urmează această cale a procesului de esențializare a realității, fiecare entitate superioară cuprinzînd informații mai reduse ca număr, dar fiind esențializate, au o sferă de aplicabilitate mai largă. În ciclul dialectic al cunoașterii, cercetarea științifică nu revine întotdeauna la nivelurile primare, „inferioare" (date, noțiuni, reguli), ci poate porni de la rezultatele științifice esențializate deja, exprimate în legi, principii, teorii. Această cale a cunoașterii științifice este predominat euristică, urmărind descoperirea unor adevăruri necunoscute la un moment dat.

Sub raport psihico-didactic, eșalonarea piramidală a informațiilor științifice are repercusiuni profunde asupra elaborării sistemului conținutului învățămîntului.

a) **Sub aspectul elaborării disciplinelor particulare**

Ordonarea informațiilor științifice trebuie să constituie un ghid fundamental în selectarea, dozarea, eșalonarea și ierarhizarea informațiilor cuprinse în discipline școlare. În perspectiva finalității învățămîntului, asimilarea entităților de la nivelurile elementare, primare, nu constituie un scop în sine ci doar premise intermediare, succesive pentru ca elevul să ajungă treptat la asimilarea acelor entități superioare care solicită și determină o gîndire esențializată și specifică unei anumite științe („gîndire matematică", „gîndire biologică", „gîndire istorică" etc.).

Schema piramidală constituie și un criteriu obiectiv de selecție a informațiilor, care nu poate fi realizată în funcție de anumite criterii subiective sau obiective, dar izolate, luîndu-se în considerare doar „importanța" în sine a unor date, a unor noțiuni. Dimpotrivă, vizîndu-se nivelurile superioare ale piramidei structurale ale științei, în selectarea conținutului unei anumite discipline școlare trebuie să pornim de la entitățile superioare (categorii, teorii, principii, legi) spre nivelurile inferioare, din acestea din urmă selectînd doar atît cît este absolut necesar pentru ca elevul să efectueze acele operații care fac posibilă esențializarea informațiilor la nivelul următor de structurare.

Această logică de selectare a informațiilor este dictată și de explozia informațiilor, care se produce cu precădere la nivelurile inferioare ale structurii științei, entitățile de la nivelurile superioare avînd o valabilitate mult mai lungă. Astfel se poate ajunge atît la eliminarea supraîncărcării, cît și la schimbarea opticii de predare, punîndu-se accentul nu pe asimilarea datelor și a noțiunilor izolate din teme sau capitole, ci asupra abordării acelor raporturi și conexiuni a căror înțelegere și interpretare activă facilitează asimilarea operațională a datelor sau noțiunilor, chiar și acelora care nu

sînt cuprinse în conținutul disciplinei respective.

b) **Sub aspectul elaborării disciplinelor integrative**

Una dintre problemele fundamentale ale pedagogiei contemporane este stabilirea criteriilor de bază ale selectării, organizării și ordonării informațiilor științifice în conținutul disciplinelor integrative. Nu pînă de mult disciplina școlară era considerată ca o „fotocopie" redusă a științei. În această viziune, logica disciplinei, aproape în exclusivitate, era subordonată logicii științei, urmărind cu precădere nu dezvoltarea gîndirii științifice și în general dezvoltarea personalității elevului, ci de a cuprinde aproximativ toată gama informațiilor științifice. Criteriile psihopedagogice privind elaborarea conținutului învățămîntului, cum ar fi criteriul cronologic-istoric, particularitățile de vîrstă ale elevilor, sau eșalonarea concentrică și cea liniară, nu constituiau în esență criterii de selectare a informațiilor, ci modalități de ordonare a informațiilor cuprinse în arsenalul diferitelor științe. Problema care rămîne deschisă este în primul rînd aceea de a stabili *criterii de selectare* a informațiilor din diferite științe și a le corela în discipline integrative.

Schema piramidală ne oferă posibilități pentru a aproxima cîteva criterii de selectare și de ordonare a informațiilor științifice în discipline integrative. În cazul de față vom concepe schema structural-logică, ca fiind aplicată nu unei singure științe, ci unui grup sau bloc de științe. Într-o asemenea perspectivă, urmărind aceleași niveluri de abstractizare ale diferitelor științe, se poate stabili relativ ușor care sînt asemănările și deosebirile între diferitele entități ale științelor (de exemplu, legile, principiile, teoriile fundamentale ale fizicii, chimiei, biologiei, istoriei, literaturii etc.). Prin compararea acestora putem stabili entitățile cu un caracter universal (în general categoriile, principiile, legile fundamentale ale materialismului dialectic și istoric), cele cu un caracter mai general (de exemplu, legea entropiei și negentropiei) și entitățile cu un caracter particular. Prin abordarea sistemică a acestor entități de ordin superior le putem desprinde pe acelea care, prin aria lor de generalitate și valabilitate integrează toate celelalte entități, într-un corp de informații științifice unitare interdisciplinare. Principiul de integrare a entităților superioare din domeniul diferitelor științe într-un sistem de noi informații va constitui în același timp și criteriul de bază în selectarea entităților „inferioare" (reguli, noțiuni, date), care vor oferi un suport real pentru elaborarea operațională a conceptelor, categoriilor integrate

Luarea în considerare a *principiului integralității* în selectarea și ordonarea conținutului învățămîntului asigură un fond real și pentru explicitarea și soluționarea problemei *transferului*, atît sub aspect *informațional*, cît și sub aspect *operațional* (transferul schemelor, strategiilor mintale). Ni se pare evidentă ideea că entitățile inferioare ale diferitelor științe — avînd un caracter individual specific, reflectînd date, fapte, evenimente ale realității relativ izolate — nu sînt doar prin ele însele transferabile, sau în cel mai bun caz au o arie de transfer redusă. Entitățile superioare ale științelor, care au o bogată acoperire în date sau fenomene din diferite domenii ale realității (și astfel au o aplicabilitate largă) au calitatea de a fi ușor transferabile nu numai în cadrul disciplinelor de bloc, ci și în cadrul disciplinelor cu un alt specific.

Sub aspect operațional, entitățile inferioare ale structurii științei declanșează și dezvoltă îndeosebi operații mintale cu o structură algoritmizată, determinată în mare măsură de logica specifică concretă a conținutului disciplinei respective. Or, acestea pot fi transferate doar în situații similare, cu o sferă redusă de aplicabilitate, facilitînd în primul rînd transferul intradisciplinar. Asimilarea („redescoperirea") legilor, principiilor, teoriilor, categoriilor poate fi realizată cu precădere pe cale euristică, prin intermediul operațiilor formale caracterizate printr-o funcționalitate superioară datorită „abstractizării reflectante" (J. Piaget.) Cu ajutorul acestora se elaborează schemele mintale și strategiile generale care, prin transferul larg, devin aplicabile chiar dacă se schimbă conținutul acțiunilor mintale. Rezultă, deci, că în selectarea conținutului învățămîntului interdisciplinar trebuie avute în vedere cu rigurozitate și aspectele specifice ale posibilității de realizare a transferului atît a informațiilor, cît și a operațiilor și strategiilor mintale, în funcție de gradul de generalitate și integrare a diferitelor entități ale științelor.

3. NIVELURI DE STRUCTURARE A CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI INTEGRATIV

Alături de aspectele teoretice, o problemă de ordin tehnologic care se ridică în perspectiva realizării unui învățămînt integrativ este în primul rînd aceea de a preciza în ce clasă școlară este posibilă integrarea informațiilor, la ce discipline se poate realiza cu eficiență conținutul integrat și la ce nivel de abstractizare și generalizare. Firește, o asemenea problemă complexă poate fi soluționată numai pe baza unor experimente interdisciplinare îndelungate. Avînd în vedere experiența acumulată pînă în prezent (U.R.S.S., S.U.A., Anglia, Suedia, Ungaria etc.), se pot desprinde cîteva niveluri de organizare a conținutului învățămîntului în discipline integrative.

a) La un *nivel superior* se situează așazisele *discipline integrate*, care sintetizează informații preluate din diferite domenii ale științelor. În cazul acestor discipline se ce-

dează logica independentă a ştiinţelor particulare, ele fiind structurate în funcţie de mai multe criterii. Astfel în Anglia şi Suedia asemenea disciplină integrată este disciplina „Ştiinţele naturii", în care criteriul de integrare îl constituie gradul şi nivelul de organizare a materiei. Criteriul de integrare poate fi şi scopul şi obiectivele comune ale predării diferitelor discipline. Un asemenea caz este întîlnit, de exemplu, în predarea „Limbii materne" în clasele I—IV, în Ungaria, unde cunoştinţele de literatură şi elementele de istorie sînt concentrate şi subordonate dezvoltării limbajului şi a gîndirii copiilor. Un alt exemplu ar fi disciplina integrată intitulată „Viaţa geografică, istorică şi socială a omului" etc. Aceste discipline integrate au ca scop, pe de o parte, fundamentarea studiului ulterior al disciplinelor particulare, iar pe de altă parte, de a structura informaţiile din domeniul diferitelor discipline la nivel superior, în clasele terminale.

b) În *sistemul disciplinelor integrative* un loc aparte ocupă *disciplinele integrale*. Funcţia de bază a acestora este de a sintetiza (integra) la un nivel superior cunoştinţele studiate anterior. O astfel de disciplină este, de exemplu, „Bazele concepţiei ştiinţifice", introdusă în mai multe ţări socialiste, care prin reactualizarea legilor generale şi a celor particulare ale naturii, vieţii sociale şi a gîndirii umane, studiate la diferite discipline particulare, le sintetizează, asigurînd un cadru optim pentru formularea legităţilor dialecticii şi ale materialismului istoric. Asemenea discipline ar mai putea fi, de exemplu, „Structuralitatea materiei", „Bazele producţiei" etc. Firește, aceste discipline pot fi predate la acele nivele de şcolarizare în care s-au acumulat cunoştinţe suficiente pentru a fi corelate şi integrate.

c) Un loc aparte ocupă sistemul *disciplinelor de bloc*. Specificul lor rezidă în faptul că ele sintetizează disciplinele de graniţă, cu menţinerea logicii relativ independente a fiecăreia. Fiecare disciplină este predată de profesori diferiţi, dar aceasta presupune o conlucrare şi o colaborare strînsă a acestora. Pentru crearea unor asemenea discipline sînt largi posibilităţi, atît la disciplinele din domeniul ştiinţelor naturii, al ştiinţelor sociale, cît şi în domeniul esteticii.

d) O altă categorie o constituie *disciplinele complexe*, care concentrează diferite domenii ale unor ştiinţe. Astfel de discipline ar fi de exemplu „Limba şi literatura maternă", care în multe ţări cuprinde cunoştinţe din domeniul lingvisticii, literaturii naţionale şi universale, teoria literaturii, analiza literară şi a operelor de artă, estetica filmului etc.

Elaborarea acestor categorii şi niveluri ale disciplinelor integrate, eşalonarea lor orizontală (în aceeaşi clasă şcolară) şi verticală (în succesiunea claselor şcolare) în funcţie de scopul şi obiectivele urmărite, presupune experimente riguroase interdisciplinare, care desigur vor găsi şi locul precis a unor discipline particulare, însă cu deschideri spre disciplinele integrate.

BIBLIOGRAFIE

1. Ballér, E., *Tantervelmélet és tantervi reform* Tankönykiadó, Budapest, 1978, p.52—81.
2. Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malița M., *Orizontul fără limite al învățării*, Ed. politică, București, 1981, p. 39—70.
3. Căşeriu, C., *Interdisciplinaritatea şi eficienţele ei la lecţiile de biologie*, „Revista de pedagogie", nr. 1. 1977.
4. Ferenczi Gy., Horváth, A., *Korszerű oktatéselmélet*, Ed. Dacia, 1980, p. 200—218.
5. Golu, P., Mitrofan, N., *Gîndirea fizică şi posibilităţile formării ei în procesul învăţării*. „Analele Univ. Bucureşti", seria Psihologie, XXII, 1973
6. Heller, R., *Cu privire la predarea biologiei şi la învăţămîntul integrat al ştiinţelor* „Revista de pedagogie," nr. 10., 1971.
7. Herivan, M., *Educaţia la timpul viitor*, Ed. Albatros, Bucureşti, 1976, p. 99—115.
8. Kesteven G. L., Maddever, R. S., *Ecosystem approach to science teaching*, „Education News", Sidney, 1. 1967, p 16—18.
9. *Mic dicţionar filozofic*, Edit. politică, Bucureşti, 1973, p. 557—559.
10. Nagy S., *A nevelési terv és a tanterv integrálásának kérdései* „Pedagógiai Szemle", nr. 12. 1974.
11. Piaget, J., *Structurile matematice şi structuri-operatorii ale inteligenţei*. „Învăţămîntul matematic în lumea contemporană", E.D.P. Bucureşti, 1971.

Formarea conştiinţei valorii timpului la elevi

Prof. DOINA CALOMFIRESCU — Arad

O *CIVILIZAŢIE MODERNĂ, cum este civilizaţia socialistă, axată pe conştiinţa valorii timpului şi care face din timp prima lege, pretinde, în mod inevitabil, tuturor membrilor ei, atitudini constructiv-creative faţă de timp, structuri mentale de înţelegere ştiinţifică şi preţuire a temporalităţii obiectivate în anumite tipare comportamentale*

de consumare a timpului. „Economisirea timpului, ca și repartiția planificată a timpului de muncă între diferite ramuri ale producției, rămîn prima lege economică a unei societăți bazate pe producție colectivă"[1].

Timpul avînd în societatea noastră importanță de „primă lege", în mod ineluctabil formarea atitudinilor constructiv-creative față de timp și a conștiinței valorii timpului, ca mod de a gîndi în spirit economic și de a muncii conform legilor eficienței, constituie unul dintre marile obiective educaționale. „Este necesar ca în toate treptele de învățămînt — începînd cu „Șoimii patriei" — să creștem tineretul în spiritul dragostei față de muncă, dar și în spiritul eficienței economice"[2].

Educația în spiritul eficienței economice începe prin formarea conștiinței valorii timpului, deoarece timpul desfășurării activităților economice, ritmurile, vitezele și duratele lor, ceea ce numim timp economic, constituie măsura universală a eficienței acestora și un indicator de mare relevanță pentru nivelul de dezvoltare al unei societăți, cît și al individului uman. „Nivelul de dezvoltare al unei societăți, ca și nivelul individului uman, se reflectă cel mai bine în atitudinea față de timp"[3].

Operaționalizarea și realizarea acestui obiectiv educațional este o problemă complexă și dificilă din următoarele considerente: el implică *structurarea unor mentalități și atitudini la tinerele generații*, cu modelarea psihologiei și a tiparelor comportamentale, prin aceasta educația dovedindu-se a fi una dintre primele forțe de modelare a psihicului social; formarea atitudinilor față de timp este subiacentă și implicată tuturor celorlalte obiective și scopuri educaționale și de aici necesitatea convergenței, pînă la incidență, a marilor finalități ale educației; *este un obiectiv inter și transdisciplinar, la formarea lui participînd nu numai școala ci și mediile extrașcolare* — munca productivă a elevilor în întreprinderi, ateliere școlare, familia și celelalte medii de viață activă a tînărului, cînd el iese din școală; *adevăratul evaluator al acestui obiectiv educațional este viața însăși;* formarea conștiinței valorii timpului este dificil de realizat la copilul în devenirea sa spre adult și datorită stării sale existențiale — copilăria și adolescența — vîrste la care elevii avînd în față „o viață întreagă" nu sînt deosebit de sensibili la trecerea timpului.

Dar, în ciuda acestor dificultăți „efortul spre o claritate cît mai mare merită să fie făcut, chiar dacă știm că perfecțiunea nu va fi atinsă și că nu totul poate fi făcut operațional. Clarificarea scopurilor acțiunii educative este o formă de onestitate..."[4]

Formarea conștiinței valorii timpului și a atitudinilor constructiv-creative față de timp la elevi se înscrie în procesualitatea structurării a trei mari coordonate disociabile doar din necesități de evidență și argumentare:

— formarea cadrelor conceptuale prin modificarea matricei conceptuale formate spontan în procesul experiențelor empirice și al transmiterii „vii", prin trăirea timpului;

— formarea sistemelor de valori centrate pe valorile muncii și ale realizării de sine, cu subiacenta lor, voința de eficiență a muncii concepută, ca parte integrantă a eficienței vieții;

— formarea sistemelor de trebuințe centrate pe trebuința de cheltuire eficientă a timpului cu subiacenta ei, voința de realizare a timpului ca eficiență.

Logica procesualității formării atitudinilor constructiv-creative față de timp și a conștiinței valorii timpului parcurge astfel cel puțin două etape: *a)* atitudinile *empirice* față de timp generate, controlate și reglate de constrîngerea duratelor și succesiunii activităților și scopurilor, de logica propriei lor temporalități. La acest nivel elevul are conștiința de creator al timpului activităților sale și nici nu este conștient că stă în putința sa să „contracteze" timpul de desfășurare al activităților sale ca eficiență. Sau dacă are această conștiință, ea este vagă și difuză; *b)* atitudinile *„conceptualizate"* formate pe baza traducerii conștiente a cunoștințelor sale teoretice despre timpul social, economic etc. în construirea activităților sale. La acest nivel *elevul poate fi făcut conștient de rolul său de creator al duratelor activităților pe care le desfășoară*, poate fi făcut conștient că el provoacă apariția, succesiunea, duratele și finalul activităților sale, că el își construiește temporalitatea propriilor acte și nu altcineva. Acest lucru se învață și de aceea *este necesară învățarea cadrelor conceptuale de gîndire, înțelegere și interpretare a timpului socio-economic*, de însușire a cadrelor conceptuale saturate îndeosebi de categoriile socio-economice. De aceea—așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea la deschiderea noului an de învățămînt—„în școli, în învățămîntul superior, tineretul, elevii și studenții trebuie să învețe și să cunoască bine nu numai tehnica, dar și problemele economice, și problemele eficienței economice, și problemele consumurilor materiale, tot ceea ce este legat de

[1] K. Marx, *Bazele criticii economiei politice*, Bucureşti, Ed. politică, 1972, p. 108.
[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară consacrată deschiderii noului an de învățămînt, 1982/1983*, „Scînteia tinerelului", din 17 septembrie 1982, p. 3.
[3] N. N. Constantinescu, *Școala și formarea elevilor în spiritul noului mecanism economic*, în „Revista de pedagogie, nr. 6, 1981, p. 5.
[4] L. D. Hainaut, *Liniile de forță ale elaborării unui curriculum*, în vol.: *Programe de învățămînt și educație permanentă*, E.D.P. Buc., 1981, p. 96

creșterea mai puternică a avuției naționale[5].

Formarea cadrelor conceptuale. Un rol eminent în structurarea cadrelor conceptuale de formare a conștiinței valorii timpului îl au disciplinele sociale, îndeosebi și cu prioritate cele economice — cunoștințele economice la clasa a IX-a, economia politică; Politica economică a P.C.R. la clasa a XI-a, organizarea muncii și a întreprinderilor la clasa a XII-a (în corelație evidentă cu celelalte discipline sociale, dar noi ne vom ocupa numai de cele enumerate).

Oferind aparatul conceptual de descriere și explicare științifică a fenomenelor și proceselor economice, a duratelor și măsurării lor, categoriile economice se constituie ca operatori cognitivi de care se folosește intelectul elevului în înțelegerea și interpretarea timpului economic* ca specie a timpului social. Categoriile economice de valoare, lege a valorii, timp de muncă socialmente necesar, productivitatea muncii, eficiență, normă de muncă, normă de timp, normarea muncii, durata ciclului de producție etc. au o mare putere de constructivitate a structurilor mentale ale elevilor de înțelegere a timpului de muncă, ca timp economic de producere a bunurilor materiale și de măsurare a valorii lor.

Categoriile economice evidențiază, ca măsură universală a mărimii valorii mărfii, timpul de muncă socialmente necesar, măsură consacrată social. Relația matematică de calculare a productivității muncii:

$$W = \frac{Q}{T};\ W = \frac{T}{Q}$$

în care: W = productivitatea muncii; T = timpul; Q = cantitatea de bunuri materiale produse, incluzînd timpul ca invariant al sistemului de referință și de măsurare a muncii pune în evidență valoarea capitală a timpului în desfășurarea activităților productive și în măsurarea rezultatelor lor.

Pentru a le forma elevilor deprinderea de a percepe timpul economic în vederea construirii structurilor mentale adecvate de gîndire a valorii timpului de muncă, pe trim. III al anului școlar 1981/1982 elevii claselor a XI-a și a XII-a au avut de întocmit o lucrare personală la economia politică. Politica economică a P.C.R. și la organizarea muncii și a întreprinderilor, care avea ca temă calcularea productivității muncii proprii în fiecare zi de practică productivă. Fixînd rezultatele într-o interogație, sînt o personalitate eficientă? În ce ritm ar progresa societatea timp de cinci ani dacă productivitatea muncii mele ar fi ridicată la rang de productivitate socială a muncii?

Elevii au ajuns să formuleze singuri concluziile cu privire la valoarea socio-economică a timpului de muncă, la rolul individului-executant în crearea timpului propriu de muncă, a rolului executantului în producerea timpului economic, al activităților sale productive.

Lucrările elevilor, corelate cu un chestionar pe această temă, au pus în evidență următoarele:

— elevii nu sînt obișnuiți să gîndească asupra timpului desfășurării activităților lor practice și a semnificației sale de măsură. Nu sînt obișnuiți să perceapă duratele reale ale timpului de muncă și nu sînt obișnuiți să raporteze rezultatele muncii la timpul cheltuit. Ca urmare, nu percep corect productivitatea muncii proprii ci doar global și aproximativ; 97,83% dintre elevi mărturisesc că nu s-au gîndit pînă acum la această problemă; elevii trăiesc și percep numai dimensiunile psihologice ale timpului de muncă, ceea ce se constituie într-un veritabil „obstacol epistemologic" în perceperea și cunoașterea timpului economic și în traducerea categoriilor economice în atitudini științifice față de timpul propriu de muncă (nu au învățat să perceapă timpul economic); 98,13% dintre răspunsurile elevilor sînt în acest sens. Răspunsuri tipice: „Dacă fac o lucrare care îmi place și care mă pasionează, durata timpului de muncă nu mă interesează; în schimb, dacă este o muncă plictisitoare, nefolositoare, de pe urma căreia nu am satisfacții proprii mă interesează timpul pentru că îl consider unul pierdut"; „Uneori mi se pare că timpul trece prea repede, atunci cînd fac o activitate care mă face să uit cu totul de timpul pe care-l petrec lucrînd. Alteori însă timpul parcă stă în loc, nu mai știu ce să fac și a nu ști ce să faci este într-adevăr pierdere de vreme"; „Dacă nu-mi place ceea ce fac, timpul trece greu, dar tot mai repede ca și cînd m-aș plictisi";

— nu există un limbaj unificat, comun disciplinelor economice și al practicii în producție; elevii nu sînt obișnuiți ca în munca lor productivă să folosească un limbaj economic științific, adecvat pentru descrierea și explicarea timpului de muncă și a activităților pe care le desfășoară. Această ruptură a limbajelor împiedică traducerea categoriilor economice în deprinderi „conceptualizate" de explicare și interpretare a practicii productive și a timpilor economici;

— cadrele conceptuale și operatorii lor cognitivi — categoriile economice — funcționează cu predilecție numai la nivel teoretic, de dezbatere și explicare teoretică a fenomenelor economice și a timpului economic. Ele funcționează, de regulă, ca abstracțiuni neraportabile la realitatea concretă a practicii lor productive. Această ruptură dăunează formării unor atitudini științifice față de timp și este responsabilă în cea mai mare măsură de nerealizarea acestora;

---

[5] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară consacrată deschiderii noului an de învățămînt 1982/1983*, „Scînteia tineretului", septembrie 1982, p. 3.

* Prin extrapolarea definiției timpului social (vezi lucrarea lui Ion Tudosescu. *Acțiunea umană și dialectica vieții sociale*, Ed. politică, București, 1981, p. 91), *definim timpul economic ca fiind mod fundamental de desfășurare a activităților de muncă, formă de existență a activităților productive ale oamenilor.*

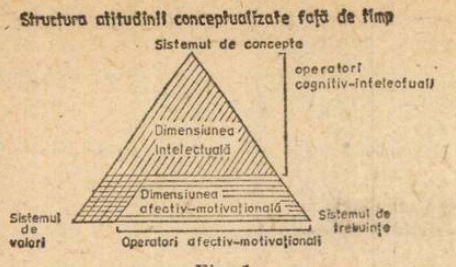


Fig. 1

— practica productivă a elevilor nu este saturată în suficientă măsură de instrucția intelectuală primită în școală și în general

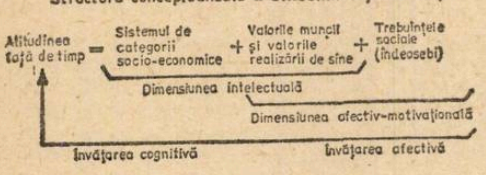


Fig. 2

nu este saturată în suficientă măsură de valori și trebuințe; ca urmare, *traducerea cadrelor conceptuale în atitudini constructiv-creative față de timpul de muncă, ca timp socio-economic, este îngreunată și deficitară.*

Formarea valorilor, cu deosebire a valorilor muncii corelate cu valorile realizării de sine și traducerea lor în trebuința de folosire, întotdeauna și pretutindeni, eficientă a timpului, ca mod de participare la viața socio-economică a societății, se înscrie în dialectica formării atitudinii conștiente față de timp, asemeni unei necesități. (Structura atitudinii conștiente și conceptualizate față de timpul socio-economic o putem reprezenta ca în fig. 1. O altă formă de reprezentare ar putea fi cea din fig. 2).

Se remarcă cu puterea evidenței (din discuțiile cu elevii, din lucrările și răspunsurile la chestionar, precum și din practica noastră educațională) *că atitudinile față de timp ale elevilor, funcție a doi invarianți — operatorii cognitiv-intelectuali și cei afectiv-motivaționali — sînt condiționate ca atitudini sociale constructive de ansamblul relațiilor sociale ale elevilor, stabilite în procesul de muncă și al tuturor activităților școlare și extrașcolare.* Aceste relații sociale figurează de regulă integrate comportamentelor atitudinale ale școlii, ca instituție socială, ale întreprinderilor și instituțiilor cu care elevii intră în contact prin practica lor productivă și prin diferite împrejurări de viață și constituie pentru elev modele atitudinale față de timp, cu valoare de exemplaritate (fig. 3).

Adeseori ele pot fi însă deficitare sau contradictorii cadrelor conceptuale ale elevilor formate prin instrucția școlară. Oricum, elevul va interioriza modelele atitudinale față de timp ale societății — cadrelor conceptuale formate de școală și schemelor sale acționale, care se vor modela ca mentalități obiectivabile în ritmurile și vitezele de construcție a actelor comportamentale proprii. Astfel, prin educația pe care o face tinerelor generații în fluxul lor continuu, *prin atitudinile față de timp pe care le formează acestora și prin conștiința valorii tim-*

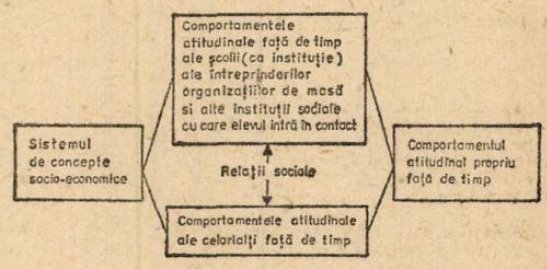


Fig. 3

pului pe care le-o modelează, societatea își produce și își reproduce continuu ritmurile și vitezele specifice de construire a propriei sale temporalități, a propriilor timpi socio-umani.

Pasonații literaturii și istoriei*

SUB TITLUL DE MAI SUS, a apărut al treilea volum din „Enciclopedia practică a copiilor", lucrare de amploare, programată să vadă lumina tiparului în șapte volume la Editura „Ion Creangă". Conținutul volumelor de pînă acum ca și la celelalte anunțate, ne convinge că această enciclopedie, prima de acest fel în literatura noastră pedagogică, constituie un dar de preț pentru pionieri și școlari, ca și pentru cadrele didactice și părinți.

Lucrarea s-a ivit ca o necesitate și ca o consecință a activității desfășurate în timpul liber, de zeci de ani, de către tinerele generații în viața lor școlară și pionierească. Ea se conturează cu un fond bogat și cu o metodologie cu atît mai completă, cu cît se sprijină pe o îndelungată experiență și pe o frumoasă activitate. Din acest punct de vedere, fundamentarea pedagogică, editarea enciclopediei practice a copiilor se impunea, iar meritul profesorului dr. Patița Silvestru, al colectivului de autori ca și al editurii este că au intuit necesitatea lucrării și au trecut la înfăptuirea ei.

(Continuare pe coperta a 3-a)

GEORGE NESTOR

* *Pasionații literaturii și istoriei* (al treilea volum din „Enciclopedia practică a copiilor", coordonator prof. dr. Patița Silvestru), Ed. „Ion Creangă", București, 1982, 320 pag.

Cercetarea comparativă a personalității elevului

DR. LAZĂR ALEXANDRU

UNUL DINTRE OBIECTIVELE MODERNIZĂRII procesului instructiv-educativ, în ultimul deceniu, l-a constituit tendința dezvoltării diferențiate, concretizîndu-se, organizatoric, în înființarea liceelor (a claselor) cu profiluri diferite. Acest tip de organizare a sistemului de învățămînt liceal oferă posibilități multiple dezvoltării personalității elevilor, asigurînd cadrul optim formării diferențiate a acestora.

În cercetarea noastră experimentală ne-am propus studierea comparativă a dimensiunilor de personalitate — extraversiune-introversiune, stabilitate-instabilitate emoțională, anxietate, flexibilitate — la elevii cu profil pedagogic și de matematică-fizică, raportul acestor dimensiuni cu gradul de motivație, motivația de performanță și performanțele lor școlare. Pentru realizarea celor propuse am întreprins o cercetare cu aplicarea unei metodici complexe care să asigure surprinderea tuturor dimensiunilor de personalitate vizate de noi. Astfel, au fost administrate următoarele probe: testul Eysenck de inventariere a personalității, testul de anxietate (Taylor), chestionarul de flexibilitate, chestionarul pentru constatarea gradului de motivație, chestionarul pentru măsurarea motivației de performanță (Hermans) și înregistrarea performanțelor școlare.

Cercetarea a fost efectuată în două eșantioane: *a)* eșantionul pedagogic *(N=81)*; *b)* eșantionul de matematică-fizică *(N=47)*.

1. IMPLICAȚIILE DIMENSIUNII DE EXTRA-INTROVERSIUNE ÎN DETERMINARA PROFILULUI VIITORULUI CADRU DIDACTIC. Rezultatele cercetărilor de pînă acum demonstrează că dimensiunea de extra-introversiune se află sub influență genetică mult mai accentuată, decît celelalte dimensiuni ale personalității. Această dimensiune centrală a personalității (L. W. Morris) arată deosebiri esențiale între persoane în privința activității lor sociale, a facilității lor sociale, a angajării la risc, a preferințelor pentru acțiune și obiectivitate. Elevii care aspiră la terminarea unui sau altui profil de liceu nu sînt conștienți de felul dimensiunii personalității lor în acest sens. În tabelul 1 este prezentată distribuția elevilor din eșantioanele noastre de profil pedagogic și de matematică-fizică, după criteriul dimensiunii de extra-introversiune (în %).

Tabelul nr. 1

Eșantionul	Extravertiți	Introvertiți	Ambiverți
Pedagogic	33,0	3,7	62,9
Matematică-fizică	21,2	10,6	68,0

După cum reiese din datele tabelului 1, raportul dintre subiecții extra-introvertiți este de 8,9 (33,0%:3,7) la eșantionul pedagogic și 2,0 (21,2%:10,6%) la cel de matematică-fizică. Prezența unui număr mai mare de extravertiți în eșantionul pedagogic denotă că profesia de cadru didactic solicită mai cu seamă această dimensiune sau ambiversiune. A fost demonstrat experimental[1] că extravertiții sînt mult mai generoși (dăruitori), decît introvertiții, raportul dintre subiecții generoși și negeneroși fiind de 16:1, față de grupul introvertiților la care acest raport este de 9:8. Generozitatea este considerată un comportament recompensat social, or statusul cadrului didactic nici nu poate fi conceput fără manifestarea unei generozități maxime. Desigur, acest comportament altruist este determinat nu numai de tipul personalității, ci și de nivelul sistemului cognitiv, de nivelul motivației de performanță și de altele. Este firesc ca sociabilitatea, activismul, optimismul, firea deschisă, abilitatea interpersonală, dominația extravertitului să constituie trăsături corespunzătoare pentru un cadru didactic.

Deosebiri semnificative (vezi tabelul nr. 2) au putut fi constatate numai în privința anxietății, la toate tipurile acestei dimensiuni, în defavoarea eșantionului pedagogic.

2. Dimensiunea stabilitate-instabilitate emoțională la cele două eșantioane. După cum reiese din tabelul nr. 3, proporția elevilor cu instabilitate emoțională (neurotism) este mult mai mare la elevii cu profil pedagogic (30,8%), față de cei din eșantionul de matematică-fizică (14,8%).

Explicația acestui fenomen, pe lîngă cauze

[1] Ranschburg, IJ., Mirtse, M., Flam Zs., *A jutalom és a büntetés hatása a normatív altruista viselkedésre extravertált és introvertált gyermekeknél*, (Influența recompensei și a pedepsei asupra comportamentului altruist normativ la copilul extra-introvertit), „Magyar Pszichológiai Szemle", 1980 nr. 2, p. 162–170.

Tabelul nr. 2

CORELAREA TIPURILOR DE EXTRA-INTROVERSIUNE CU ANXIETATEA ŞI FLEXIBILITATEA (ÎN NOTE BRUTE)

Dimensiunea / Eşantionul	Extravertiţi		Introvertiţi		Ambiverţi	
	Anxietate	Flexibilitate	Anxietate	Flexibilitate	Anxietate	Flexibilitate
Pedagogic	19,6	11,4	22,0	11,6	19,1	11,7
Matematică-fizică	10,0	11,4	8,6	11,4	13,5	11,0

genetice, constă şi în specificul şcolii. Subiecţii eşantionului pedagogic se află de

Tabelul nr. 3

Eşantionul	Stabilitate emoţională	Instabilitate emoţională	Tip mediu
Pedagogic	11,1	30,8	58,0
Matematică-fizică	19,1	14,8	65,9

mai multe ori în situaţii psihologice mai dificile (ţinerea lecţiilor, analiza de lecţii, anticiparea situaţiilor generate de rolul şi statutul de cadru didactic etc.), în timp ce stările emoţionale ale elevilor de profil matematic nu se deosebesc, esenţial, de cele ale şcolarului obişnuit.

Datele tabelului nr. 4 arată că subiecţii din eşantionul de matematică-fizică, care aparţin dimensiunii de instabilitate emoţională, deşi au un grad motivaţional mai scăzut (23,1), decît cei din eşantionul pedagogic (32,1), totuşi obţin performanţe mai bune la învăţătură, fapt ce se explică prin faptul că subiecţii cu profil de matematică-fizică din această categorie sînt ambiverţi în 85,7% şi introvertiţi în 14,3%

3. **Influenţa anxietăţii asupra performanţelor.** Pe baza rezultatelor obţinute am putut

Tabelul nr. 4

CORELAREA DIMENSIUNII DE STABILITATE-INSTABILITATE EMOŢIONALĂ ŞI A PERFORMANŢELOR OBŢINUTE ÎN CELE DOUĂ EŞANTIOANE (ÎN NOTE BRUTE)

Dimensiunea / Eşantionul	Stabilitatea emoţ.			Instabilitate emoţ.			Tip mediu		
	Perf. şcol.	Motiv. de perf.	Grad mot.	Perf. şcol.	Motiv. de perf.	Grad mot.	Perf. şcol.	Motiv. de perf.	Grad motiv.
Pedagogic	8,48	83,4	35,7	8,18	74,0	32,1	8,19	77,0	30,7
Matematică-fizică	8,32	85,7	30,7	8,53	82,	23,1	7,94	79,0	26,4

pune în evidenţă anxietatea de nivel scăzut, ridicat şi mediu (tabelul nr. 5).

Tabelul, nr. 5

Eşantionul	Nivelul de anxietate		
	Scăzut	Ridicat	Mediu
Pedagogic	14,8	29,6	55,5
Matematică-fizică	59,1	10,6	36,1

După cum reiese din datele cuprinse în tabelul nr. 5, ponderea subiecţilor din eşantionul pedagogic (55,5%) se caracterizează printr-o anxietate de nivel mediu, în timp ce majoritatea subiecţilor din eşantionul cu profil de matematică-fizică (59,1%) aparţin categoriei de subiecţi cu nivel scăzut de anxietate. În privinţa proporţiei la anxietatea cu nivel ridicat la cele două eşantioane, de asemenea există o polarizare accentuată: 29,6% la subiecţii eşantionului pedagogic şi 10,6% la cei din cei de matematică-fizică.

În tabelul nr. 6 observăm că la performanţa şcolară şi la gradul de motivaţie domină subiecţii din eşantionul pedagogic. La performanţa şcolară cota cea mai ridicată a fost realizată de subiecţii aflaţi la nivelul mediu al anxietăţii (8,32; $t=1,61$: $p<.10$), după care urmează categoria subiecţilor aflaţi la o anxietate de nivel scăzut (8,27; $t=0,46$: *p N. S.*).

Tabelul nr. 6

Probele	Eşantionul	Nivelul anxietăţii					
		Scăzut		Mediu		Ridicat	
		Media	Diferenţa în t	Media	Diferenţa în t	Media	Diferenţa în t
Performanţa şcolară	Pedagogic Mat.-fiz.	8,27 8,13	0,46; M.S.	8,32 8,03	1,61; $p < 10$	7,99 8,16	0,50; N.S.
Grad de motiv.	Pedagogic Mat.-fiz.	35,0 23,5	1,16; $p < 20$	33,0 28,0	1,06; $p < 20$	27,5 21,8	0,73; N.S.
Motivaţia de perf.	Pedagogic Mat.-fiz.	78,7 81,8	1,14; $p < 20$	77,0 79,5	0,33; N.S.	73,4 79,4	0,14; N.S.

În privința gradului de motivație, la toate nivelele de anxietate domină eșantionul pedagogic, gradul de motivație ridicat determinînd mobilizarea atitudinii pentru activitate. În ceea ce privește indicii testului de motivație de performanță, constatăm că subiecții din eșantionul de matematică-fizică s-au dovedit a fi mai buni. Rezultatul cel mai bun a fost obținut de subiecții cu o anxietate de nivel scăzut (81,8; $t=1,14$; $p<.20$). Faptul că subiecții eșantionului de matematică-fizică au obținut rezultate mai bune la acest test se explică și prin specificul acestor două profiluri de școală: cei din liceul pedagogic la absolvire devin învățători, pe cînd elevii liceului de matematică-fizică după terminarea școlii doresc să se realizeze, motiv pentru care 86,9% dintre subiecții acestui eșantion doresc să-și continue studiile la facultăți, în timp ce din eșantionul pedagogic doar 4,1%.

4. **Caracterizarea celor două eșantioane sub aspectul flexibilității.** Analiza datelor obținute a făcut posibilă categorisirea subiecților celor două eșantioane, rezultînd că ponderea subiecților din ambele eșantioane aparține tipului mediu de flexibilitate (vezi tabelul nr. 7).

Tabelul nr. 7

Eșantionul	Rigid	Flexibil	Foarte flexibil	Mediu
Pedagogic	14,8	14,8	2,4	67,9
Matematică-fizică.	23,4	21,2	—	55,3

Am putut constata o rigiditate mai scăzută în eșantionul pedagogic: 17,8% dintre extravertiți și 14% dintre ambiverți, față de cei din eșantionul celălalt: 30% dintre extravertiți și 25% dintre ambiverți. Performanțele eșantionului pedagogic sînt mai omogene față de cele ale eșantionului de matematică-fizică. Amintim, în primul rînd, omogenitatea gradului motivațional, indicele, în acest sens, fiind aproape la toate tipurile de flexibilitate în jurul cotei de 31.

CONCLUZII

Studiul nostru comparativ a scos în evidență că formarea personalității elevului este în funcție atît de pregătirea lui anterioară pentru un tip sau altul de liceu, cît și de profilul acestora. În privința dimensiunilor de personalitate, la absolvenții acestor două tipuri de liceu am putut constata că *eșantionul pedagogic* se caracterizează prin predominarea extravertiților, a subiecților caracterizați prin instabilitate emoțională, anxietate ridicată la toate tipurile de extra-introversiune, nivel ridicat al gradului motivațional, iar *eșantionul de matematică-fizică* se caracterizează prin stabilitate emoțională mai ridicată, anxietate scăzută la toate tipurile de extra-introversiune, rezultate mai bune la testul de motivație de performanță, grad relativ ridicat de rigiditate.

Datele cercetărilor noastre fac posibilă conturarea a *două tipuri de personalitate:*

1) Personalitatea absolventului din eșantionul pedagogic, conștient de rolul său de transmitere a valorilor, eul-real al acestuia apropiindu-se mult de eul-ideal, caracterizat prin cerința acceptării de sine, a dorinței de îmbogățire a eului, tendința de autocontrol. Totuși, manifestarea unui grad ridicat de anxietate și de instabilitate emoțională solicită o utilizare mai accentuată a unor procedee educaționale adecvate (metodele de „microteaching" și ale grupului-T) Caracterul conștient al formării propriei personalități, gradul cunoașterii de sine este mult mai dezvoltat la absolventul liceului pedagogic, totuși nivelul de anxietate ridicat, prezența unei instabilități accentuate presupun, încă din clipa intrării lui la acest tip de școală, o cunoaștere temeinică sub toate aspectele a personalității sale și influențarea în direcția reducerii aspectelor relevate. Am ținut să subliniem importanța formării personalității viitorului cadru didactic încă în cursul școlarității, deoarece, la absolvirea acestui profil de liceu el însuși devine formatorul personalității atîtor copii, iar „... profesia de educator al generațiilor tinere, și nu numai a lor, presupune acel îndemn interior, acea chemare sacră de luminător și făuritor de conștiințe, de personalități umane ce aureolează misiunea de dascăl".[2]

2) Al doilea tip de personalitate conturat în cercetările noastre este cel al absolventului din eșantionul de matematică-fizică. Stabilitatea emoțională ridicată, anxietatea scăzută, motivația de performanță înaltă, cît și rigiditatea relativ crescută a acestuia fac posibilă diferențierea unui tip de personalitate la care cunoașterea și aprecierea de sine este mai subiectivă, decît la tipul absolventului cu profil pedagogic, dar la care, în mod firesc, încă nu au apărut elementele unei profesionalizări. Împlinirea personalității sale urmează să aibă loc o dată cu realizarea idealurilor sale profesionale. Menționăm că, în general, majoritatea profesiunilor determină dezvoltarea unui anumit tip de personalitate: al cadrului didactic, al actorului, al medicului, al lucrătorului din diferitele ramuri ale muncii industriale, al agricultorului etc. Faptul că profilul școlii contribuie, prin toate mijloacele sale, la formarea unui tip de personalitate bine determinat, constituie un aspect deosebit al învățămîntului formativ, dar în același timp poate implica, în condițiile unei organizări neatente, și anumite tendințe de distorsiuni în direcția dezvoltării personalității elevului.

[2] Vasilescu, A., *Calitatea învățămîntului — cerință primordială a școlii*, în „Revista de pedagogie", 1982, nr. 1, p. 4.

Nivelul de aspirație — factor al realizării școlare

Lector dr. ELENA POTORAC
Universitatea din Galați

PERFORMANȚA ȘCOLARĂ nu constituie numai un rezultat al factorilor intelectuali, ci și al factorilor nonintelectuali, în rîndul cărora motivația învățării, inclusiv nivelul de aspirație, deține un loc important. Un nivel scăzut al performanțelor nu poate fi explicat numai prin absența elementelor intelectuale corespunzătoare, el putînd fi cauzat și de o insuficientă motivare în raport cu un anumit gen de activitate, după cum, între anumite limite, absența aspectelor intelectuale poate fi compensată de factorii aspirațional. Realizările elevilor la învățătură includ astfel nu numai caracteristicile echipamentului intelectual, ci și pe acelea ale nivelului de aspirație, diferențele în rezultatele școlare obținute de elevii cu aptitudini echivalente, dar cu nivel de aspirație inegal fiind destul de mari.

Nivelul de aspirație este un factor important al realizării școlare, exercitînd un efect de direcționare asupra activității, precum și unul de mobilizare a resurselor energetice. El poate genera grade diverse de mobilizare la învățătură, contribuind, în mare măsură, la intensificarea sau, din contra, la diminuarea efortului elevului, influențînd, prin urmare, în mod diferit procesul de autoreglare a efortului depus de elev în activitatea școlară. Astfel, aspirațiile pot constitui puternice surse ale activității. Ele pot influența posibilitățile și aptitudinile școlarului, determinîndu-le să lucreze după parametrii lor maximali sau minimali. În această lumină, putem considera că realizările elevului nu derivă numai din posibilitățile lui, ci sînt mijlocite și de aspirații. Se constată că atunci cînd nivelul aspirațiilor este înalt, crește și performanța în muncă și, invers, nivelul scăzut al aspirației atrage scăderea performanței.

Pentru a surprinde, în condițiile unei activități școlare, influența nivelului de aspirație asupra nivelului de performanță am organizat un experiment în care am folosit probe de performanță de tip hîrtie-creion, sarcina experimentală cuprinzînd serii de calcule aritmetice simple (scăderi). După relațiile pe care le-au stabilit pe parcursul probelor între nivelul de aspirație și nivelul de performanță anterioară*, subiecții au fost împărțiți în două mari categorii: elevi cu nivel de aspirație ridicat, care au fixat nivelul de aspirație mai sus de nivelul performanței obținute anterior și elevi cu nivel de aspirație scăzut, care au fixat nivelul de aspirație la nivelul performanței anterioare sau sub acest nivel. Nivelurile de aspirație ale subiecților din cele două categorii au fost confruntate cu nivelurile performanțelor ulterioare. Datele obținute au relevat realizări vădit superioare la *elevii cu nivel de aspirație ridicat*, concretizate prin efectuarea unui număr mai mare de calcule aritmetice, demonstrînd astfel că performanța este influențată, în mare măsură, de înălțimea nivelului de aspirație. Se pare că subiectul care își fixează un nivel de aspirație mai înalt ar avea un stimulent mai mare în a executa mai eficient sarcina decît unul cu nivel de aspirație scăzut. Aceasta s-ar explica prin faptul că subiectul care își înalță nivelul de aspirație se așteaptă, de obicei, la realizări mai mari, iar această situație are, în majoritatea cazurilor, un efect activizator întrucît îl determină să-și mobilizeze energia pentru a atinge țelurile propuse. Prin forța lor energizantă, caracteristică pentru orice fel de motivație, aspirațiile pot influența astfel calitatea și nivelul activității desfășurate.

În contextul celor menționate mai sus, este necesar să subliniem relația existentă între nivelul aspirației și gradul de activare a scoarței cerebrale. Unele investigații au pus în evidență relațiile dintre nivelul aspirației și dinamica activității neuropsihice, folosind în acest scop ca element de confruntare frecvența ritmului alfa. Datele acumulate pe această temă relevă faptul că între activitatea electrică cerebrală și activitatea psihică există corelații semnificative. Astfel, V. Ceauşu confirmă faptul că „nivelul aspirației și cel al performanței obiective, considerate împreună, sînt strîns dependente de frecvența ritmului alfa: pe măsură ce crește frecvența ritmului alfa, crește și nivelul aspirației, respectiv nivelul performanței obiective."[1]. Această constatare demonstrează legătura dintre aspirație și gradul de activare a scoarței cerebrale, determinarea nivelului aspirațiilor devenind un mijloc indirect de determinare a gradului de activare a scoarței cerebrale. În această lu-

* După epuizarea timpului rezervat fiecărei probe, subiecților (elevi din clasa a V-a) li s-a cerut să noteze numărul scăderilor pe care le-au rezolvat (nivelul performanței) și numărul celor pe care credeau că le vor rezolva în proba următoare (nivelul de aspirație).

[1] V. Ceauşu, *Particularități ale deciziei la axiatori* (Teză de doctorat), București, 1970, p. 102.

mină, nivelul aspirației poate constitui un factor de optimizare a performanței, aspect confirmat și de rezultatele obținute în experimentul prezentat anterior. Astfel, subiecții care și-au stabilit scopuri mai înalte au înregistrat, în majoritatea cazurilor, performanțe mai ridicate, comparativ cu cei ce și-au fixat scopuri mai scăzute. Nivelul de aspirație poate fi considerat, de fapt, drept o premisă a acțiunilor eficiente: „Cel ce pretinde mult de la ceea ce face, obține mult"[2].

Elevii cu nivel de aspirație scăzut, care au constituit cea de-a doua categorie a subiecților în cadrul experimentului amintit, au plasat nivelul de aspirație fie la nivelul performanței anterioare, fie sub acest nivel. În astfel de situații, elementul aspirației se caracterizează prin absența intensității, deoarece nu există un decalaj între aspirație și performanță care să stimuleze la efort. Din acest motiv, apare deseori fenomenul de diminuare a mobilizării resurselor energetice, a unei atitudini de participare pasivă la activitate, manifestată prin depunerea efortului minim necesar pentru îndeplinirea sarcinii. Dacă se coboară nivelul de aspirație, dacă se reduc pretențiile, elevul nici nu va mai fi activ, de la început se va situa la un nivel mediocru de mobilizare energetică, ceea ce va avea repercusiuni și asupra performanței. În acest sens, chiar rezultatele obținute de subiecții din această categorie sînt semnificative, performanțele lor (exprimate în număr de calcule aritmetice rezolvate) fiind inferioare celor înregistrate la subiecții din prima categorie.

Majoritatea elevilor care s-au încadrat în această categorie sînt elevi mediocri și slabi la matematică. De fapt, performanțele reduse ale unor elevi mediocri și slabi pot fi considerate, în mare măsură, și ca o consecință a nivelului scăzut de pretenție a elevilor în cauză, lipsa aptitudinilor nejustificînd decît numai la unii și numai parțial rezultatele lor slabe. În cadrul experimentului am întîlnit și elevi cu rezultate bune la învățătură care au manifestat un nivel de aspirație scăzut. Asupra elevilor care se mențin la un anumit nivel, adică nu ridică nivelul de aspirație deși obțin rezultate bune, se poate face o prognoză: au capacități, dar nu luptă pentru mai mult, spre deosebire de alții care au capacități mai mici, dar vor mai mult, luptă pentru această și ca urmare este posibil să o ia înaintea primilor. Progresul constă în a merge mai departe, a dori mai mult, a lupta pentru mai mult, pentru mai bine.

*

În vederea surprinderii rolului pe care îl are nivelul de aspirație în activitatea de învățare (de pregătire a lecțiilor), am organizat un experiment în cadrul căruia subiecții au primit sarcina de a se pregăti în clasă pentru o lucrare de control la matematică, dintr-o temă cu conținut mai mult teoretic, ce nu implica prea multe cunoștințe și deprinderi anterioare. Timpul de pregătire nefiind limitat, fiecare subiect avea posibilitatea să înceapă lucrarea scrisă atunci cînd considera că era bine pregătit pentru aceasta*. Ca subiecți au fost aleși 21 de elevi din clasa a V-a, apreciați, pe baza rezultatelor obținute la matematică, ca fiind elevi foarte buni, buni și slabi (cîte șapte subiecți din fiecare categorie).

Avînd posibilitatea să înceapă lucrarea scrisă atunci cînd ei vor considera că s-au pregătit bine pentru ea, am presupus că subiecții vor învăța bine și se vor aștepta la note ridicate. Conduita unor elevi a fost însă contrarie acestor presupuneri, diferind atît în ceea ce privește intervalul de timp folosit pentru pregătire, cît și în privința notelor pe care se așteptau să le primească. Astfel, unii au terminat pregătirea și au început lucrarea scrisă mai repede (după 20—30 minute), alții după o oră sau chiar mai mult timp de pregătire. Este semnificativ faptul că dintre cei cinci subiecți care au început primii lucrarea, doi se așteptau la note mici (5—6)**. Deși aveau posibilitatea să se mai pregătească, așa cum făceau cei-lalți, ei s-au oprit totuși, considerînd că au învățat suficient, mulțumindu-se probabil, în virtutea obișnuinței, cu note mici.

Corelînd atitudinea acestor doi elevi în pregătirea lucrării la care ne referim, cu rezultatele obținute de ei în experimentul prezentat anterior, am constatat că aceștia au dovedit un nivel de aspirație scăzut pe parcursul probelor, iar notele lor la matematică îi clasifică printre elevii slabi la această disciplină.

Slaba pregătire a acestor elevi s-ar putea explica, în parte, prin prezența unui nivel scăzut de aspirație care le determină o slabă mobilizare a forțelor, făcîndu-i să se mulțumească cu performanțe minime. Așa cum au dovedit unele cercetări experimentale, atunci cînd elevul cu nivel de aspirație scăzut simte ori presupune că a atins într-o activitate nivelul pretențiilor pe care le are față de el însuși, apar sentimente de satisfacție, nu mai face efort, „are impresia că a îndeplinit datoria sa, că știe tot, chiar dacă n-a depus decît o sforțare relativ slabă... Pentru un astfel de elev, a fi bine pregătit înseamnă a fi pregătit pentru un 5 sau 6. Aceasta este performanța sa personală"[3]. Deci, avînd pretenții la limită, acești elevi sînt

[2] P. Popescu-Neveanu, *Personalitatea și cunoașterea ei*, București, Editura militară, 1969, p. 156.

* După metodica folosită de B. Zörgö, Z. Tanu, *Le niveau d'aspiration et l'autoappréciation des connaissances chez les élèves*, Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series psychologia — paedagogia, Cluj, 1970.

** Înainte de a începe lucrarea scrisă, subiecții primeau indicația de a consemna nota pe care considerau că o vor primi.

[3] B. Zörgö, Z. Tanu, *Le niveau d'aspiration et l'autoappréciation des connaissances chez les élèves*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series psychologia-paedagogia", Cluj, 1970, p. 22.

mulțumiți să obțină note minime, dar și efortul depus este minim.

Situații de acest tip se descifrează frecvent în procesul de învățămînt. Dacă ne referim, de pildă, la durata timpului folosit de elevi pentru lucrările scrise de control (teze, extemporale) constatăm că unii dintre cei ce predau printre primii lucrările obțin note slabe, în timp ce mulți elevi care obțin note mari le dau printre ultimii. Elevii care se așteaptă la o notă oarecare, avînd de obicei un nivel de aspirație scăzut, dau dovadă atît de o pregătire superficială, cît și de o concentrare redusă în timpul lucrării. La elevii care doresc să obțină note mari, nivelul de aspirație ridicat determină o pregătire temeinică, un grad mai mare de concentrare și mobilizare pentru ca rezultatele să fie cît mai bune.

Pe parcursul experimentului am descifrat, de fapt, corelații variate între nivelul de aspirație, nivelul de performanță și autoaprecierea elevilor. În afara subiecților amintiți mai sus, care învață puțin și nu se așteaptă la note mari, dovedind astfel un nivel de aspirație scăzut și o performanță acceptat mai redusă, însoțită de o autoapreciere ce reflectă aproximativ corect posibilitățile lor, am întîlnit și altfel de atitudini față de pregătire și notele așteptate. Astfel, unii elevi învață relativ, puțin, dar în contrast cu primii, se așteaptă la note ridicate, demonstrînd un nivel de aspirație peste posibilități și o autoapreciere neconformă cu realizările, manifestată printr-o tendință de supraapreciere. Mai ales în rîndul elevilor apreciați ca foarte buni la matematică am remarcat pe unii care învață relativ puțin și-și apreciază corect realizările, dovedind concordanță între aspirații și realizări, precum și aptitudini pentru această disciplină. Și printre elevii care consacră mai mult timp pregătirii, unii au rezultate bune și putere de autoapreciere, nivelul lor de aspirație fiind în concordanță cu performanța. Alții însă învață foarte mult, se apreciază cu note mai mari decît realizările, apreciindu-și, probabil, mai mult efortul decît posibilitățile, care se dovedesc a fi scăzute. Desigur, relațiile dintre aspirație, performanță și autoapreciere fiind multiple, exemplele pot continua.

Dacă ne referim la raportul dintre nivelul de aspirație și nivelul de realizare la învățătură — respectiv dintre ceea ce vrea și ceea ce poate să obțină elevul în activitatea de învățare — materialul obținut pune în evidență trei tendințe mai bine conturate ale acestei corelații.

Unii elevi au aspirații mult mai înalte în comparație cu posibilitățile lor, rezultatele în activitatea școlară fiind inferioare celor spre care aspiră. Ei își supraestimează propriile posibilități și performanțe, conturîndu-și aspirații mult mai înalte decît resursele proprii le permit; capacitățile lor reale (cunoștințele, priceperile, aptitudinile) neputînd face față pretențiilor ridicate. Decalajul dintre aspirații și posibilități poate duce la frustrații și dezamăgire, poate genera stări conflictuale, relații încordate între elev și profesor. Astfel de elevi intră adesea în conflict cu cadrele didactice din cauza notelor, au tendința de a se socoti persecutați, neapreciați.

În opoziție cu conduita elevilor amintiți mai sus, alții își situează aspirațiile sub nivelul capacității lor. Astfel de elevi au posibilități de realizare mai mari decît vor să îndeplinească, dar aspiră la mai puțin decît s-ar cuveni, ascunzînd în acest fel riscul nefolosirii capacității și energiei lor reale.

În sfîrșit, întîlnim elevi la care se constată o concordanță relativă între nivelul de aspirație și nivelul de realizare, aspirațiile fiind pe măsura posibilității lor. De obicei, ei păstrează un nivel de aspirație care este ușor deasupra nivelului de realizare; fiecare performanță nou obținută îi sporește școlarului încrederea în forțele proprii și îi stimulează dorința de autodepășire. Pentru astfel de elevi viitorul promite puțin mai mult decît a oferit trecutul, atitudinea lor este un semn al acceptării de sine și al încrederii în sine.

Desigur că relațiile dintre nivelul de aspirație și nivelul de realizare sînt mult mai variate, ele cuprind un larg registru de corelații, de la concordanța dintre nivelul de aspirație și nivelul de performanță pînă la una sau cealaltă din cele două tendințe opuse prezentate mai sus. Această varietate generează grade diferite de mobilizare la învățătură, determinîndu-i pe elevi să depună un efort mai mare sau mai mic. Diversitatea nivelurilor de aspirație îngreunează sarcina educatorului deoarece școala solicită de la toți elevii unei clase un anumit nivel de realizare, care este greu de atins atunci cînd nivelurile de pretenție se deosebesc mult între ele.

*

Pentru optimizarea raportului dintre posibilități și aspirații, cîteva direcții de acțiune educativă se impun, în primul rînd: stimularea procesului de ridicare a nivelului de aspirație la elevii cu pretenții reduse la învățătură, echilibrarea aspirațiilor cu performanțele la elevii care manifestă aspirații prea ridicate și dezvoltarea capacității de autoapreciere.

Pentru a stimula dorința de progres a elevilor este indicat ca profesorii să evidențieze progresele realizate de ei de la o etapă la alta, contribuind astfel la mărirea încrederii în forțele proprii, la creșterea nivelului de aspirație în domeniul respectiv, mobilizîndu-i pe această cale spre noi eforturi, pentru obținerea de noi succese. Efectul stimulator al aprecierii pozitive trebuie folosit mai ales pentru elevii care au un nivel de aspirație scăzut, generat de lipsa încrederii în forțele proprii. Încurajînd elevul trebuie să-l ajutăm să se ridice treptat la performanțe mai înalte. Învățarea trebuie

să se prezinte ca un proces de antrenare continuă în activitate, de ridicare progresivă a posibilităţii elevului, a nivelului său de exigenţă. Aceasta impune preocuparea constantă pentru stimularea dorinţei elevilor spre autoperfecţionare, spre autodepăşire.

Intervenţii corective impun şi elevii care manifestă aspiraţii prea ridicate. Deşi s-a constatat că nivelul de aspiraţie plasat la o oarecare distanţă deasupra performanţei poate acţiona ca un stimulent pentru îmbunătăţirea realizării, această plasare exercită un efect stimulator asupra performanţei numai atîta vreme cît aspiraţia păstrează un caracter realist, respectiv nu depăşeşte excesiv nivelul performanţei anterioare. Dincolo de această limită, variabilă de la individ la individ, aspiraţia arată hipermotivaţie antrenînd scăderea performanţei ulterioare, precum şi declanşarea unor stări de nemulţumire. De fapt, decalajul mare dintre aspiraţii şi posibilităţile reale au profunde influenţe negative în sfera afectivă a elevului, manifestîndu-se prin nemulţumiri frecvente faţă de notele primite, faţă de nivelul la care îi sînt apreciate rezultatele muncii etc., putînd merge pînă la declanşarea unor reacţii nevrotice. La aceşti elevi trebuie dezvoltată capacitatea de autoapreciere a posibilităţilor, tendinţa de a-şi confrunta continuu dorinţele cu realizările, iar aprecierea făcută de profesor să oglindească cît mai adecvat posibilităţile lor. S-a constatat faptul că slaba exigenţă a unor profesori faţă de realizările şcolarului poate genera aspiraţii distanţate mult de nivelul posibilităţilor.

Fixarea realistă a nivelului de aspiraţie implică în mod necesar şi capacitatea de autoapreciere, de evaluare a propriilor posibilităţi, a aptitudinilor şi limitelor proprii. Formarea unei autoaprecieri corespunzătoare posibilităţilor fiecărui elev — aspect deseori neglijat în activitatea instructiv-educativă — are o influenţă pozitivă asupra progresului înregistrat în activitatea şcolară. Fenomenele de autoapreciere neadecvată, manifestată prin supra şi subapreciere, trebuie corectate deoarece ele izolează elevul de posibilităţile sale reale, influenţează negativ relaţia dintre aspiraţii şi realizări, dintre autoapreciere şi aprecierea obiectivă a performanţelor. Deoarece aspiraţiile devin un factor de progres numai dacă dinamica lor este secondată continuu de dinamica performanţelor, iar aceasta se poate realiza printr-o corectă apreciere a forţelor proprii, în procesul instructiv-educativ trebuie să se insiste asupra stabilirii unei corelaţii cît mai adecvate între posibilităţile proprii de realizare şi aspiraţii, asupra antrenării sistematice a elevilor într-o cunoaştere şi apreciere de sine cît mai obiectivă, care să contribuie la constituirea treptată a unui relativ echilibru între aspiraţii şi posibilităţi.

Unitate şi continuitate în învăţămîntul matematic din gimnaziu şi liceu

Prof. PETRE Gr. ANDREI
Şcoala generală nr. 3, Ploieşti,
prof. CONSTANTIN Gr. GEORGESCU
Liceul economic şi de drept administrativ, Ploieşti

ACTUALA PROGRAMĂ LA MATEMATICĂ pentru învăţămîntul gimnazial şi liceal se înscrie în aria largă a preocupărilor majore, constante, depuse în ultimii ani pentru racordarea fermă a învăţămîntului la cerinţele actuale şi de perspectivă ale societăţii noastre.

Asigurarea continuităţii predării-învăţării matematicii de la învăţămîntul gimnazial la cel liceal, este o problemă care frămîntă în egală măsură pe cercetători, pedagogi şi părinţi. Cercetările întreprinse de noi în urma studierii programelor şi a manualelor, analiza rezultatelor obţinute de elevi la terminarea gimnaziului, convorbirile purtate cu profesorii de gimnaziu şi liceu etc. ne permit să formulăm unele *propuneri de optimizare a predării-învăţării matematicii în gimnaziu şi liceu.*

I. Pentru a evalua nivelul de cunoştinţe pe care îl au elevii la sfîrşitul clasei a VIII-a, am studiat lucrările unui număr de 266 candidaţi ce au susţinut probe de verificare a cunoştinţelor în vederea admiterii în treapta I de liceu şi am stat de vorbă cu unii membri ai comisiilor, sau le-am cerut să răspundă în scris la un scurt chestionar. Datele culese

ne îndreptățesc, credem, să tragem unele concluzii cu privire la nivelul de pregătire a elevilor la absolvirea gimnaziului în județul Prahova.

Socotim că asemenea studii, mai ample și mai riguroase, ar trebui să se mai facă.

A. Mai întîi cîteva considerații generale, așa cum au reieșit din studierea lucrărilor scrise. S-au dat spre rezolvare:

1. Să se calculeze: $E = A^2 + AB + AC$ știind că:

$$A = X + 2Y - 3Z$$
$$B = 2X - 3Y + Z$$
$$C = -3X + Y + 2Z$$

2. Fără a efectua împărțirea, aflați direct restul împărțirii polinomului:

$P(X) = X^3 - 2X^2 - X + 2$ la $X - 2$

Ce concluzii puteți formula?

3. Să se efectueze:

$$\left(\frac{1}{3X - Y} - \frac{Y}{Y^2 - 9X^2} + \frac{2}{3X + Y}\right) : \left(\frac{9X^2 + Y^2}{9X^2 - Y^2} + 1\right)$$

4. Catetele unui triunghi dreptunghic sînt invers proporționale cu numerele 0, 6 și 0,5, iar diferența dintre triplul catetei mici și jumătate din cateta mare este egală cu 14. Să se calculeze ipotenuza triunghiului.

5. Într-un con circular drept se cunosc aria laterală $A_l = 60\ \pi\ cm^2$ și raza bazei $R = 6$ cm.

a) Aflați volumul conului

b) Dacă tăiem conul dat cu un plan paralel cu planul bazei astfel încît aria cercului de secțiune este de $4\pi\ cm^2$ găsiți volumul conului mic care se formează.

Subiectele date au oferit ocazia candidaților să-și valorifice posibilitățile lor creatoare în alegerea și folosirea cunoștințelor de bază acumulate la matematică în anii de gimnaziu. În general, după părerea noastră și a altor colegi, ele au fost bine alcătuite. Au fost apreciate de o parte însemnată din profesorii examinatori (87%) ca fiind ușoare și au presupus ca mulți candidați să realizeze punctajul maxim. Spre surprinderea lor și a multor părinți, rezultatele nu au fost la înălțimea așteptărilor.

Rezultatele lucrărilor scrise sînt următoarele:

Nota	(1,2)	(2,3)	(3,4)	(4,5)	(5,6)	(6,7)	(7,8)	(8,9)	(9,10)
Numărul de lucrări	42	27	31	40	41	33	21	14	17

Ele arată că mulți candidați s-au prezentat satisfăcător, că posedă suficiente cunoștințe de aritmetică, algebră și geometrie pentru a continua în bune condiții cursurile liceale. Lucrările scrise au evidențiat în principal că absolvenții gimnaziului nu au capacitatea de a stăpîni însă unele tehnici operaționale de studiu (învățare) eficiente, că nu au toți deprinderea de a munci independent și mai ales că nu cunosc în suficientă măsură unele chestiuni principale de algebră și geometrie. S-au întîlnit greșeli nepermise pentru un absolvent de gimnaziu. Unii dintre ei nu știu operații cu numere întregi, înmulțirea polinoamelor, reducerea termenilor asemenea etc. Aceasta arată că nu au înțeles unul dintre capitolele de bază ale algebrei — „Polinoame și fracții raționale". Cu asemenea lipsuri în pregătirea matematică a elevilor la terminarea gimnaziului, greu vor realiza profesorii de liceu parcurgerea programei școlare.

Din constatările făcute și la ultima sesiune, luat pe ansamblu, proba denotă, după părerea noastră, un progres de nivel, față de anii precedenți. E cum se spune loc pentru mai mult, mult mai mult chiar.

B. În ultimii ani s-a permanentizat măsura luată de forurile locale de conducere ale învățămîntului de a se da în primele săptămîni de școală teste de cunoștințe, în special pentru clasele a V-a și a IX-a pentru a evalua nivelul de pregătire al elevilor la matematică și la alte obiecte*. Analiza rezultatelor obținute la testele de cunoștințe duce la concluzia că la matematică în gimnaziu, încă nu se pune suficient accent pe exerciții aplicative, care să dezvolte gîndirea elevilor și că se persistă în a cere elevilor să învețe mecanic. Lipsa de exerciții a atras după sine greșeli de calcul, erori în rezolvarea sistemelor de ecuații, greșeli de semne, simplificări greșite, scrierea sau folosirea eronată a unor formule învățate la geometrie etc. Și aici se constată o diferență mare între mediile cu care au terminat clasa a VIII-a și notele obținute la teste. Elevii din clasa a IX-a de la liceele de construcții, mecanică agricolă, mecanică, mineri etc. prezintă un nivel mai scăzut de cunoștințe. Cauza acestei pregătiri necorespunzătoare trebuie căutată în conținutul planurilor, programelor și manualelor și în metodologia predării matematicii.

Ocupîndu-ne pe scurt de nivelul de cunoștințe al elevilor de la începutul clasei a IX-a încercăm să formulăm cîteva propuneri:

— Avînd în vedere importanța rezolvării problemelor în predarea matematicii în gimnaziu, ar fi oportun ca la cursurile de perfecționare (reciclare) să se aibă în vedere și teme legate de metodica rezolvării problemelor.

— Comisiile metodice, colectivele de catedre să determine profesorii să insiste mai mult asupra muncii independente în rezolvarea problemelor și exercițiilor, în formarea unei metode de muncă prin intensificarea activității în cercuri, concursuri, colaborarea la Gazeta matematică pentru elevi etc.

— Să formăm la elevii din gimnaziu unele calități cum sînt: precizia, concizia și clari-

* Deoarece elevii de la unele licee nu susțin la admitere probă de verificare a cunoștințelor, ne-am folosit în studiul nostru de rezultatele înregistrate la testele date la începutul clasei a IX-a.

tatea exprimării matematice, capacitatea de a se concentra, stăruința pentru a atinge un scop și obișnuința de a lucra ordonat.

— Editura didactică și pedagogică cu sprijinul Societății de matematică trebuie să elbaboreze „Îndrumătorul profesorului de matematică".

II. Începînd cu anul școlar 1978 — 1979 s-a trecut treptat la aplicarea unei noi programe care a pus bazele unui nou sistem de predare a matematicii în școală. Elaborarea unei noi programe a impus și tipărirea unor noi manuale.

Toate măsurile ce s-au întreprins au fost apreciate ca oportune și s-au marcat progrese vizibile. În elaborarea noului conținut al programei s-a ținut seama de tradiția matematică a școlii noastre, de tendințele manifestate astăzi în lume, de experiența matematică a elevilor etc. Elementele noi au fost predate în anii ce au trecut de atunci și concluziile pe care le deținem, desprinse din practica muncii la catedră, pot constitui puncte de plecare în pefrecționarea a ceea ce s-a început. Așa că ne vom referi în continuare la unele observații asupra programei. Se prezintă încă aglomerată, cu un volum mare de cunoștințe, unele inaccesibile pentru vîrsta la care sînt prevazute etc.

Toate acestea nu au menirea sa facă munca școlară atractivă, să întrețină un interes viu pentru studiu, ci din contră, creează o atmosferă de muncă apăsătoare, generează oboseală, descurajare, creează adevărate blocaje psihice și în cele din urmă, insuccesele școlare. Numai fenomenul de supraîncărcare a programei de matematică cu unele noțiuni inaccesibile duce sigur la rămîneri în urmă la învățătură ca fenomen de masă. Printre temele care nu pot fi asimilate de către elevi, depășind puterea lor de înțelegere sînt și acestea: „Metoda reducerii la absurd", „Noțiunea de condiție necesară și suficientă", „Ideea de loc geometric" și altele (geometrie clasa a VI-a), „Puterea unui punct față de un cerc" (geometrie clasa a VII-a), „Partea întreagă a unui număr real" (algebră clasa a VII-a) etc. De asemenea, se prezintă încă o supraîncărcare a elevului prin volumul mare de cunoștințe care trebuie studiat într-un număr mic de ore. De exemplu la clasa a VI-a la algebră, capitolul „Operații cu numere întregi, Operații cu numere raționale, Monoame și polinoame, Ecuații de gradul I cu o necunoscută" trebuie predat în 34 ore, ceea ce este practic imposibil.

Ce fac atunci profesorii? Organizează cu elevii lecții suplimentare, ceea ce duce la supraîncărcarea acestora. Asemenea exemple pot continua atît la clasele gimnaziale, cît și la cele de liceu. Tot la clasa a VI-a cît și la clasele a VII-a și a VIII-a, considerăm necesar să se echilibreze mai bine numărul de ore săptămînal afectat studierii algebrei, aritmeticii și geometriei.

Și programa pentru clasa a IX-a are o densitate și un grad de dificultate mult prea mare, în raport cu numărul de ore, iar concepția pe care o promovează programa și manualul de geometrie nu găsesc, în informația anterioară a elevilor, un teren suficient de pregătit pentru un asemenea volum de cunoștințe. Acestea cît și altele creează „discontinuități" în învățarea matematicii în învățămîntul general de 10 ani, care influențează negativ atît dobîndirea cunoștințelor de matematică, cît și de fizică, desen etc., prevăzute în clasele superioare. Afirmăm aceasta pe baza unei experiențe de catedră nu numai a noastră ci și a colegilor cu care am avut nenumărate discuții. Deci, la acest punct am concluziona cu propunerea de a se reanaliza programa respectivă, pe baza unui studiu mai larg în masa profesorilor și a elevilor. Să trecem acum la manual. Un studiu întreprins asupra manualelor de matematică din învățămîntul gimnazial și liceal a pus în evidență o serie de reușite certe. De o bună apreciere se bucură faptul că multe teme din manualul de algebră pentru clasa a IX-a, autori: C. Năstăsescu, C. Niță și Gh. Rizescu sînt tratate într-o manieră nouă, în sensul că lecțiile despre ecuații de gradul al doilea cu rădăcini reale, funcția de gradul al doilea și altele se bazează mult pe cunoștințele însușite în clasa a VIII-a—ceea ce face să fie mai ușor dobîndite de către elevi.

Cu toate progresele ce s-au înregistrat — gîndim noi — unele din manuale nu răspund, însă, tuturor cerințelor învățării matematicii. Una din lacunele principale pe care le prezintă este aceea că unele lecții sînt tratate greoi, inaccesibil. Din numeroasele exemple amintim „Teorema nr. 15" pag. 84 din manualul de geometrie clasa a VI-a și „Rezolvarea triunghiurilor oarecare" din manualul de geometrie de clasa a VII-a, manuale ce au ca autori pe Ion Cuculescu și Constantin Oltescu. Pentru că manualul de algebră de la clasa a VII-a este realizat de Tiberiu Spircu și Ion Crăciunel și cel de clasa a VI-a de C.P. Popovici și I.C. Ligor, de aici s-au creat unele contraziceri între autori în în ceea ce privește ecuația liniară (de gradul I) cu o necunoscută, a notării nedeterminatelor monoamelor și polinoamelor etc. Cu toate insistențele, pentru a se pune de acord, pentru a nu se contrazice și crea confuzii și profesorului de matematică și elevului, ei nu au renunțat la punctul lor de vedere, iar noi profesorii sîntem nevoiți să-i dezvățăm pe elvii din clasa a VII-a de ceea ce au învățat în clasa a VI-a. Subliniem necesitatea asigurării continuității și a respectării logicii interioare a obiectului. Pentru a se putea racorda la puterea de înțelegere a elevilor, manualul de matematică trebuie să posede și calitatea de accesibilitate.

Toate cele prezentate mai sus au implicații educative asupra elevilor. Cei mai mulți se

descurajează și rămîn cu impresia că matematica este un munte imposibil de trecut. Totodată creează sîmburele acelei atitudini de îndepărtare a tineretului școlar de matematică. În cazul cînd elevul nu a înțeles o chestiune în clasă, el nu poate să studieze acasă prin folosirea manualului, pentru că expunerea cunoștințelor aici nu este întotdeauna clară și sistematică. Iată numai un exemplu: Am efectuat un sondaj în rîndul elevilor din clasa a VII-a și 66,5% din ei au afirmat că folosesc foarte puțin manualul de geometrie pentru a-și pregăti lecțiile din motivele prezentate mai sus. Considerăm că profesorii care predau efectiv la aceste clase împreună cu elevii pot să-și dea mai bine seama care părți ale manualelor sînt bine realizate.

Păreri asupra manualelor de matematică sînt multiple și diverse. Rămîne ca M.E.Î. să stimuleze schimbul de opinii și să le rețină pe cele valoroase care pot fi de mare folos în realizarea unor ediții îmbunătățite. Întrebarea firească este: Cum se pot obține manuale de matematică foarte bune? Manuale foarte bune vom avea atunci cînd se vor elabora mai multe și alegerea lor se va face pe bază de concurs așa cum s-a preconizat de mult.

Din rezultatele cercetării noastre, expuse parțial și succint în articolul de față, se desprind cîteva propuneri:

— elaborarea unei programe unice de matematică pentru clasele V — XII care să fie la îndemîna tuturor profesorilor din gimnaziu și liceu;

— inițierea unei game variate de acțiuni metodico-științifice pentru ambele categorii de profesori care să ducă la asigurarea continuității predării-învățării matematicii de la învățămîntul gimnazial și liceal;

— redactarea unor recomandări referitoare la aplicarea programei în scopul evitării supraîncărcării elevilor și a asigura accesibilitatea predării;

— tipărirea unei culegeri de probleme cu conținut aplicativ politehnic, pentru gimnaziu, deoarece manualele sînt destul de nesatisfăcătoare din acest punct de vedere.

În rîndurile de față, nu ne-am propus o detaliere a problemelor enunțate, ci doar o schițare a lor, cu gîndul de a determina luări de poziție din partea colegilor, ale căror puncte de vedere pot contribui la finisarea noii concepții privitoare la studierea matematicii în școală.

Lotul școlar — teren de inițiere a elevîlor în cercetarea științifică agricolă

Prof. CONSTANTIN GH. NEAGU
Școala generală cu cl. I—X, com. Dorobanți, județul Călărași

DEZVOLTAREA IMPETUOASĂ A AGRICULTURII SOCIALISTE, care se petrece sub ochii elevilor, care participă la marea bătălie a întregului popor pentru strîngerea roadelor toamnei, cere ca o serie de adevăruri științifice, de cunoștințe tehnice, pe care înainte le poseda numai specialistul, să devină bunuri ale fiecărui elev al școlii noastre. Nu trebuie să lăsăm nici un decalaj între evoluția rapidă a agriculturii și conținutului lecțiilor noastre.

În dorința de a repartiza fiecare cultură și fiecare specie de animale în cele mai favorabile condiții pedoclimatice s-au făcut și se fac cercetări susținute pentru repartizarea teritorială și zonarea producției agricole. Prin aceasta se urmărește: să se obțină cantități de produse la unitatea de suprafață sau pe cap de animal furajat; să se asigure proporții cît mai juste între diferitele ramuri ale producției agricole, între agricultură și celelalte ramuri al economiei naționale; să se asigure o îmbinare a ramurilor de producție în cadrul fiecărei zone și a fiecărei unități agricole de producție.

Prin lucrările de zonare a producției agricole s-a căutat să se stabilească zonele cele mai favorabile pentru extinderea diferitelor ramuri și culturi pe teritoriul țării. De exemplu, cerealele au întinse zone de cultură foarte favorabilă, însă și zone mai puțin favorabile sau chiar improprii. Această grupă reprezintă culturile cu importanță economică și răspîndire teritorială cea mai mare

în țara noastră, datorită prezenței în cadrul ei a culturii grîului și a porumbului.

Iată de ce școala noastră situată în centrul și sudul județului Călărași și-a îndreptat atenția în special asupra perfecționării tehnologiei culturii porumbului, cultură cu ponderea cea mai mare în agricultura țării noastre. În acest scop ne-am propus să desfășurăm cu elevii o cercetare științifică pe lotul școlar, pe mai mulți ani.

În vederea valorificării la maximum a potențialului productiv al solului și al hibrizilor s-a stabilit arealul optim pentru fiecare hibrid în parte prin zonarea lor. Localitatea noastră aparține zonei I în care sînt prevăzuți a se cultiva următorii hibrizi:

— Semitimpurii — HS 218; HD 220; HD 225; HS 230;
— Semitîrzii — HS 305; HS 330; HS 335; HS 350; HS 360; HS 370.
— Tîrzii — HS 400; HD 410; HS 412; HS 415.

Aceste trei grupe de hibrizi corespund pe deplin zonei noastre și oferă posibilitatea eșalonării lucrărilor de întreținere și recoltat în condițiile semănării lor în epoca optimă. De asemenea, din fiecare grupă trebuie să se cultive un hibrid cel mult doi pentru ca pe întreg CAP-ul numărul acestora să nu fie mai mare de trei-patru. În 1977, cooperativa agricolă de producție din localitatea noastră a cultivat un număr de șapte hibrizi: doi semitimpurii, doi semitîrzii și trei tîrzii.

Ca urmare a faptului că nu s-a ținut o evidență clară a perioadei de însămînțare a hibrizilor cultivați și a parcelelor (sole) ocupate de aceștia, s-a ajuns toamna la o situație nesatisfăcătoare, în sensul că hibrizii tîrzii din anumite sole trebuiau recoltați înainte de a fi ajuns la maturitatea deplină, pentru a pregăti terenul în vederea însămînțărilor de toamnă, iar cei semitimpurii sau semitîrzii care ajunseseră la maturitate au așteptat recoltatul din cauza lipsei forței de muncă și a mijloacelor de transport, fapt ce a dus în final la o producție mică numai de 2200 kg/ha.

Surprinși de numărul mare de hibrizi cultivați în CAP, am desfășurat cu elevii, odată cu începerea anului școlar, mai multe experiențe, cultivînd și noi pe lotul școlii toți cei șapte hibrizi, cu intenția de a obține date privind hibrizii cei mai corespunzători localității noastre și de a furniza aceste date cooperativei agricole de producție pentru a le folosi în anii următori. Totodată, am continuat experimentarea pe lotul școlar a hibridului cu cea mai mare productivitate din 1976, *HS 400* cu 11 000 kg/ha știuleți, în condiții de neirigare. Datele acestor experimente înregistrate de elevi în caietele de evidență sub conducerea competentă a profesorilor au fost trecute în fișele de experiență nr. 1/1976, nr. 2/1977 cu cei șapte hibrizi și nr. 3/1977, cu HS 400 parcelă comparativă cu teren îngrășat și neîngrășat. Modalitățile aplicate constituie pentru noi primele etape de cercetare întreprinse în școală. Bunăoară în anul 1978, în urma discutării datelor obținute cu inginerul șef al CAP-ului, numărul hibrizilor cultivați în C.A.P. s-a redus la patru, din care unul semitimpuriu, *HS 230*, unul semitîrziu *HS 330* și doi tardivi, *HS 400* și *HS 415*. Situația producției s-a ameliorat față de 1977, crescînd la 4 095 kg/ha față de 2 200, dar s-a menținut sub planul de 6 500 kg/ha.

Am continuat experiențele, de data aceasta pentru a dovedi importanța respectării epocii optime de semănat, cultivînd cei doi hibrizi tardivi, *HS 400* și *HS 415*, semănați în epoca optimă și obținînd 10 000 kg/ha., știuleți în condiții de neirigare și respectiv 10 900 kg/ha.; *HS 400* l-am semănat și (tardiv) peste o lună, obținînd pe această parcelă 6 300 kg știuleți la ha., față de 10 000 în prima variantă (fișa nr. 4). În 1979 am continuat observațiile asupra HS 400, care cultivat pe lotul școlar din 1976, an de an, a dat producțiile cele mai mari, în scopul comparării rezultatelor noastre obținute cu elevii cu cele ale C.A.P.-ului, s-a putut desprinde tehnologia de cultivare cea mai corespunzătoare. Observațiile respective sînt cuprinse în fișa nr. 5.

Tot în anul 1979, pentru prima dată, luînd cunoștință de inițiativa județului Olt de a cultiva a doua recoltă de porumb boabe, prin plantarea de răsad, am semănat și noi pe lotul școlar imediat o parcelă pentru a ne furniza răsad în vederea plantării celei de a doua culturi pe terenul pe care a fost cultivată fasolea. Cum această plantă a eliberat terenul tîrziu, experiența noastră a avut mai mult un scop demonstrativ și de formare de priceperi și deprinderi privind tehnologia cultivării porumbului pentru boabe prin plantarea de răsad. Cercetarea noastră a fost extinsă și în anii următori cînd am realizat o astfel de cultură, însă după secară — masă verde, borceag pentru fîn și orz de toamnă.

Continuînd activitatea de cercetare, în vara anului 1980 am experimentat pe lotul școlar influența îndepărtării părții superioare a plantelor de porumb (de la știulete în sus) în vederea maturizării lui de timpuriu. Prin aceasta se întrerupe fotosinteza în partea superioară a plantei și se expun partea inferioară și știuletele la soare și vînt, asigurîndu-se grăbirea maturizării mai devreme cu 10—14 zile. Metoda o considerăm superioară altei variante de grăbire a maturizării, ca de pildă, prin depănușarea știuleților, din următoarele motive:

— necesită mai puțină forță de muncă;

— se evită total pierderile de producție prin șiștăvirea boabelor și consumarea lor de către ciori;

— colectarea părților îndepărtate asigură un furaj valoros pentru animale;

— operațiunea se poate mecaniza în viitor prin perfecționarea sistemului de mașini destinate cultivării porumbului.

Am găsit confirmarea acestei experiențe efectuată și de lucrătorii ogoarelor din județul Olt, aceiași care au cultivat pe mari suprafețe porumb pentru boabe, cultura a II-a, prin răsad. Mai mult, practica confirmă că metoda utilizată în anii trecuți de cooperatorii din Scorniceşti este preluată și generalizată acum în tot județul Olt.

Pe lotul școlar, unde elevii desfășoară o intensă muncă de cercetare, am continuat aplicarea acestei metode și în anul 1981. Procedeul nostru a atras curiozitatea membrilor cooperatori și uimirea acestora, care văzînd lanul de porumb de pe lotul școlar cu partea superioară îndepărtată, s-a exprimat, cam așa: „Ia uite, ăștia au furat porumbul și au lăsat știuleții".

În anul 1982 am semănat cei trei hibrizi cultivați în CAP: *HS 218*, *HS 350* și *HS 412* pe data de 2 aprilie. După cum este cunoscut, perioada de vegetație a celor trei hibrizi este cuprinsă între 138 zile la *HS 218* și 150 la *HS 412*, ceea ce înseamnă în jur de 5 luni. Cum din cauza timpului nefavorabil din primăvară, răsărirea a întîrziat cu 10—12 zile — plantele au început să răsară după data de 20 aprilie, deci după 18 zile de la semănat în loc de 7-8, — ne-am gîndit să grăbim maturizarea plantelor, cel puțin cu cele 10-12 zile cu care a întîrziat răsărirea, pentru ca la data de 15 septembrie, data declanșării campaniei de recoltat porumbul să fie bun de cules. În această situație pe data de 16 august am îndepărtat partea superioară a tulpinii de porumb, de la știulete în sus (rămînînd doar cu o suprafață mică drept martor) din care a rezultat un furaj suculent, pentru vite, în cantitate de aproximativ 6 tone la ha., în locul unei cantități de 2 tone la ha., nutreț grosier ce l-ar fi reprezentat părțile îndepărtate din greutatea cocenilor recoltați în mod obișnuit. Deci, un prim cîștig, 4 tone nutreț de calitate superioară.

La data îndepărtării părții superioare a tulpinii, știuleții de porumb se aflau în faza de coacere lapte-ceară. Am recoltat porumbul pe data de 17 septembrie, realizînd producții superioare mult celor din C.A.P. și chiar de pe loturile individuale ale membrilor cooperatori, care au realizat 16—18 mii kg/ha. știuleți. Producția realizată pe lotul școlar la cei trei hibrizi fiind de:

— 18 500 kg/ha știuleți la HS 218;

— 21 000 kg/ha știuleți la HS 350;

— peste 25 000 kg/ha la *HS 412* ceea ce la acest hibrid ar reveni 17 500 kg boabe la ha.

Rezultatele obținute de noi pe lotul școlar au fost puse la dispoziția C.A.P.-ului, care au constatat că această metodă nu trebuie aplicată pe întreaga suprafață cultivată de CAP cu porumb, ci numai pe unadouă sole. În felul acesta *s-au realizat patru obiective:*

1. Maturizarea cu 10-12 zile a plantelor la aceste sole, deci declanșarea campaniei de recoltare cu acest număr de zile mai devreme.

2. Utilizarea mai rațională a forței de muncă.

3. Posibilitatea executării lucrărilor de pregătire a terenului și a însămînțărilor de toamnă la timpul optim, în cazul cînd grîul urmează după porumb pe o anumită suprafață.

4. Realizarea unei cantități de aproximativ 6 tone furaj suculent la hectar în locul a două tone furaj grosier.

Activitatea noastră pe lotul școlar a căutat să ofere, în primul rînd, modele de organizare a cercetării în școală, la nivelul de înțelegere și de rezolvare practic cu elevii, iar, în al doilea rînd, să dăm date utile pentru cultivarea porumbului de C.A.P. din comuna Dorobanți, jud. Călărași.

Ținînd seama că școlile generale din mediul rural pregătesc în clasele IX—X forță de muncă pentru agricultură, considerăm că este bine ca munca depusă de elevi să fie astfel organizată încît să aibă o finalitate precisă. Elevii să însușească în cl. IX-X cunoștințele necesare desfășurării unei activități calitativ superioare încît la repartizarea lor în producție să nu întîmpine greutăți în adaptare. Și un motiv în plus, pentru a susține ideea că în procesul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția nu se urmărește numai educarea prin și pentru muncă a elevilor, ci și deprinderea lor de a munci competent, în conformitate cu cerințele profesiei alese.

Conștiința personalității și formarea ei*

Acad. V. PAVELCU semnează lucrarea publicată recent „Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității", înscriindu-se în efortul general desfășurat de psihologii români pentru aprofundarea problematicii personalității, a conștiinței în general. Nu ne propunem să prezentăm un rezumat al cărții și nici să ne oprim pe larg și cu detalii la soluțiile date de autor unei probleme sau alteia referitoare la structura și devenirea personalității, la conștiința umană, pentru a ne manifesta acordul sau dezacordul cu acestea, ci, formulînd unele judecăți, ne vom referi la semnificația interesului actual în gîndirea psihopedagogică pentru formarea conștiinței personalității omului societății noastre socialiste. Pentru că — nu ai cum să nu recunoști — abordarea problematicii psihologice a conștiinței în strînsă legătură cu preocupările formative, pedagogice, constituie nu numai o dovadă de

(Continuare în pag. 52)

Dr. MARIN CĂLIN

* V. Pavelcu, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, Editura didactică și pedagogică, București, 1982.

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

Definirea operațională a obiectivelor — condiție a realizării caracterului formativ al activității în grădiniță

Prof. ELISABETA GEORGESCU
Liceul pedagogic — București

OBIECTIVELE OPERAȚIONALE *prezintă un interes cu totul deosebit pentru practica pedagogică. Problema definirii operaționale a obiectivelor activității se înscrie în domeniul cercetărilor privind elaborarea proiectului didactic, vizînd însă și investigarea factorilor care pot influența implicarea copiilor în procesul învățării, creșterea randamentului contribuției proprii în dobîndirea de informații și comportamente. Astfel, tema se situează totodată în sfera mai largă a cercetărilor privind studiul condițiilor de realizare a caracterului formativ al învățării, a creșterii calității acesteia.*

Modul de abordare sistemică a procesului instructiv-educativ impune precizarea finalităților și obiectivelor; identificarea resurselor materiale și umane necesare; stabilirea strategiilor didactice capabile să satisfacă obiectivele respective; evaluarea gradului de atingere a obiectivelor; reglarea și perfecționarea procesului pe baza rezultatelor evaluării. În acest sens, obiectivele operaționale reprezintă cheia de boltă a întregii strategii de determinare a componentelor actului pedagogic, a acțiunilor ce urmează a fi întreprinse în vederea atingerii lor de către educatori în relație cu educații.

Definirea obiectivelor activității, în termeni comportamentali, observabili este necesară pentru că așa cum subliniază Gilbert de Landsheere, „cu cît dispui de o conștiință mai clară asupra unui obiectiv, cu atît este mai sensibil la elementele unei situații apte de a te ajuta să te aproprii de el". Aceasta înseamnă că cu cît un educator știe mai bine ce dorește, cu cît se străduiește să-i facă pe copii să învețe, cu atît va organiza mai corespunzător activitatea de învățare a acestora. În această idee: asigură direcțiile de acțiune ale cadrului didactic care organizează, îndrumă, conduce activitatea copiilor; sprijină determinarea acțiunilor, operațiilor, mișcările (sarcinilor) pe care copiii trebuie să le realizeze pentru ca în urma actului de învățare să se atingă obiectivele propuse, asigurîndu-se activizarea preșcolarilor timpul dobîndirii cunoștințelor, comportamentelor. Astfel se realizează caracterul formativ al învățării; contribuie la realizarea procesului cunoașterii de către preșcolari prin acțiune și prin stimularea proceselor cognitive și nu prin simplă memorare; totodată este cel mai sigur ghid în alegerea conținutului, a metodelor și mijloacelor de învățămînt cele mai adecvate; are cele mai bune criterii de evaluare a activității instructiv-educative desfășurate de educatoare; asigurînd un învățămînt diferențiat, individualizat, necesitînd o definire individualizată a obiectivelor operaționale, pornind de la constatarea stadiului atins în asimilarea cunoștințelor, formarea capacităților etc.

Absența obiectivelor sau elaborarea imprecisă face ca acțiunea de organizare, îndrumare, conducere a procesului instructiv-educativ să aibă un caracter global, mai mult sau mai puțin întîmplător.

Este aproape unanim recunoscută ideea de a distinge mai multe niveluri de definire a obiectivelor. Un prim nivel se referă la scopul educației, la motivul pentru care se desfășoară activitatea instructiv-educativă. Scopul educației răspunde la întrebarea „pentru ce". Scopurile nu pot fi decît foarte generale. De aceea, cu toată importanța lor, singure nu pot constitui călăuze clare pentru acțiunea practică. Este necesar, așa cum subliniază Landsheere, să ne punem întrebarea *ce tip de comportament* (cognitiv, afectiv, psiho-motor) trebuie să formăm pentru a tinde cît mai adecvat spre realizarea scopului propus.

Nu este suficient nici acest nivel pentru că nu informează educatorul asupra *„comportamentelor concrete, observabile* care consti-

Comportamentul	Obiective operaționale	Condiții	Sarcinile preșcolarului
A. *Cognitiv* I. *Aplicare-traducere*	– să fie apt de a recunoaște cel puțin 3—4 elemente caracteristice anotimpului primăvară; – să poată răspunde la întrebări referitoare la caracteristicile primăverii; – să poată recunoaște și denumi narcisa; – să poată preciza locul unde crește;	– Să fie prezentată o planșă cu aspecte din anotimpul primăvară – să fie pus în situația de a răspunde la întrebări: cum încălzește soarele? ce se întîmplă cu pomii? etc. – Să fie pus în situația de a corela denumirea spusă de educatoare cu planta repartizată; – să li se prezinte ilustrații cu variate locuri în care crește narcisa;	– să observe spontan și dirija planta; – să identifice elementele caracteristice primăverii; – să exprime elementele semnificative acestui anotimp; – să formeze răspunsuri scurte, clare, adecvate întrebărilor; – să denumească narcisa; – să o recunoască dintre mai multe flori; – să recunoască și denumească locul unde crește narcisa;
II. *Aplicare-decizie*	– să fie apt de a recunoaște elementele componente ale narcisei;	– să fie pus în situația de a-și aminti părțile componente ale plantelor observate anterior și de a percepe spontan narcisa	– să precizeze părțile esențiale ale unei plante;
III. *Analiză* 1. Căutarea elementelor 2. Căutarea relațiilor	– să poată identifica părțile componente ale narcisei – să poată preciza forma, mărimea, culoarea, netezimea, grosimea, mirosul fiecărei părți. – să poată deduce rolul fiecărei părți a plantei; – să cunoască cîteva din condițiile de viață ale plantei	– să fie pus în situația de a analiza planta – confruntat cu cerința de a observa și acționa cu planta; – să fie confruntat cu întrebări ca: ce s-ar întîmpla dacă n-ar avea rădăcină? ... la ce folosesc frunzele? etc. – să fie pus în situația de a răspunde la întrebări ca: de ce are nevoie planta pentru a crește? etc.	– să enumere părțile componente; – să privească, să pipăie, să mirosă, să verbalizeze ceea ce observă; – să deseneze cu mîna în aer forma diferitelor părți; – să numere petalele; – să formeze răspunsuri adecvate; – să verbalizeze legătura dintre rădăcină, tulpină, frunze și floare; – să precizeze cîteva condiții de care are nevoie planta pentru a crește;
IV. *Mobilizare convergentă*	– să poată reconstitui întregul (narcisa) din părțile componente (pe plan figurativ);	– dată fiind o fișă de activitate independentă pe care sînt reprezentate părțile narcisei și zambilei (amestecate);	– să intuiască părțile componente ale fiecărei plante; – să unească prin linii componentele corespunzătoare fiecăreia;
V. *Sinteza*	– să poată preciza la fiecare parte a plantei: forma, culoarea, mărimea, numărul elementelor, așezarea în spațiu, rolul; – să poată verbaliza caracteristicile esențiale după care poate fi recunoscută narcisa;	– să fie confruntați cu realizarea desenului plantei (pe tăbliță) de către educatoare, într-o ordine întîmplătoare a prezentării părților – să fie confruntat cu sarcina completării unor propoziții incomplete, de exemplu, floarea narcisei este de culoare...	– să urmărească desenul realizat de educatoare; – să recunoască fiecare parte și însușirile respective; – să exprime în propoziții clare forma, culoarea, mărimea etc.; – să formuleze răspunsuri concise, corecte; – să completeze propozițiile cu cuvintele potrivite;
VI. *Mobilizare divergentă*	– să poată argumenta de ce se plantează narcisa – să poată da exemple de flori care înfloresc primăvara	– cu ajutorul întrebărilor: – cum este floarea ei? ce miros are? etc. – cu ajutorul întrebărilor: Ce flori ați văzut în curtea grădiniței, în parc? etc. Ce flori au observat în alte activități.	– să formuleze răspunsuri adecvate; – să-și spună propriile păreri; – să dea exemple de 3—4 flori de primăvară
VII. *Evaluarea*	– să poată decide fișele corect realizate; – să fie apt să decidă pe bază de argumente copiii care au răspuns corect;	– în urma prezentării unor fișe în fața grupei de copii; – atrăgîndu-li-se atenția de la începutul activității asupra acestei sarcini și cu ajutorul întrebărilor educatoarei;	– să analizeze, să compare, să aprecieze, să aleagă; – să rețină copiii care au răspuns de mai multe ori și corectitudinea sau incorectitudinea răspunsurilor; – să compare, să decidă;
B. *Afectiv* Receptivitatea pentru frumosul natural	– să poată trăi emoții de bucurie în prezența unor aspecte ale frumosului din natură;	– copiii să fie puși în situația de a contempla florile, ilustrațiile etc.	– să-și exprime emoția de bucurie, de satisfacție, de plăcere;
C. *Psihomotor* Îndemînări	– să fie apt de a planta o floare;	– să fie puși în situația de a planta narcisa în curtea grădiniței într-o groapă pregătită dinainte de educatoare;	– să observe cum execută acțiunea educatoarea; – să descrie acțiunile observate; – să pună rădăcina plantei în groapă; – să tragă pămîntul în jurul plantei și să-l apese bine; – să ude planta;

tuie totuși singura piatră de încercare sigură a învățării"[1].

Datorită importanței, dar și dificultății pe care o prezintă analiza comportamentală, educatorii trebuie să se pregătească sistematic pentru definirea clară, riguroasă, ierarhizată a operațiilor, acțiunilor, comportamentelor ce urmează a fi formate la copii în urma unei sau unor secvențe de învățare.

Pentru definirea operațională a obiectivelor este necesară parcurgerea următoarelor etape:

— precizarea unității de instruire;

— identificarea elementelor semnificative pentru însușirea conținutului unității respective;

— elaborarea obiectivelor operaționale;

— stabilirea unei ierarhii a obiectivelor, a ordinii în care vor fi realizate.

De asemenea se impune respectarea unor cerințe:

— să se identifice comportamentul ce urmează a fi realizat după terminarea programului de învățare;

— să se aleagă verbe care exprimă comportamente concrete, direct observabile (de exemplu a recunoaște, a aminti, a distinge, a observa, a exprima, a schimba, a identifica, a compara, a grupa, a selecta etc.);

— să se stabilească condițiile în care trebuie să se producă comportamentul copiilor (materiale și psihologice);

— să se asocieze comportamentului și rezultatul care arată ce trebuie să facă copilul pentru a demonstra ceea ce știe;

— să se refere atît la obiective de învățare, de transfer și de exprimare (potrivit unui grad de complexitate crescîndă).

Prezentăm, o încercare de definire operațională a obiectivelor unei unități de instruire la grupa mijlocie (v. pag. 35).

Activitatea: Cunoștințe despre natură și om

Unitatea de instruire: „Narcisa" (observare)

Identificarea elementelor semnificative pentru asimilarea conținutului:

— asimilarea cunoștințelor referitoare la narcisă;

— perceperea părților componente ale plantei;

— perfecționarea acuității senzoriale;

— dezvoltarea operațiilor gîndirii (analiza, sinteza, comparația, generalizarea);

— cultivarea capacității de a verbaliza cele observate;

— realizarea unor generalizări prin surprinderea unor relații simple între componentele plantei, între acestea și condițiile de viață (premise ale concepției științifice despre univers, materie, societate);

— stimularea interesului de cunoaștere;

— formarea unor deprinderi practice.

[1] Gilbert de Landsheere, *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P. București 1979, pag. 24.

Trei chestiuni de logică formală

Prof. RADU PUSCARCIUC

1. DESPRE CUANTIFICATORI ȘI UTILIZAREA LOR

ÎN LUMEA SIMBOLURILOR MATEMATICE cei doi cuantificatori, cel universal (cu simbolul ∀ și citit „oricare ar fi") și cel existențial (cu simbolul ∃ și citit „există cel puțin") joacă un rol major. Nu e vorba numai de un rol utilitarist, cei doi cuantificatori oferă și un plus de nuanțare și precizie. E necesar însă să se atragă atenția asupra modului de utilizare a acestora, căci nu rareori se poate ajunge la înțelegerea greșită a felului cum trebuie folosiți, ceea ce se va vedea din sublinierile și exemplele ce vor urma.

Utilizarea lor separată nu dă prea multă bătaie de cap, dar de cele mai multe ori apar corelați, și atunci necesită o oarecare atenție mînuirea lor. Ordinea folosirii lor este esențială. Folosindu-i într-o ordine și apoi în alta, se obțin proprietăți, enunțări cu totul diferite.

EXEMPLUL 1 — „O funcție f se spune că este mărginită, dacă $\exists\, M>0$, $\forall x$, $|f(x)|\leqslant M$". Obținem însă altceva dacă inversăm ordinea celor doi cuantificatori: $\forall x\ \exists\, M>0$, $|f(x)|\leqslant M$.

O anumită ordine de folosire a cuantificatorilor dă posibilitatea surprinderii unei dependențe între anumiți parametri.

EXEMPLUL 2 — „Un șir x_n se spune că este convergent la x_0 dacă $\forall \varepsilon>0$, $\exists n(\varepsilon)\in N$, $\forall n>n(\varepsilon)$, $|x_n-x_0|<\varepsilon$".

Exemplul acesta ilustrează ceea ce afirmam mai sus. Din nou facem observația că ordinea este esențială. De fapt aici, acest lucru, este întărit de notația $n(\varepsilon)$ care are

rolul să împiedice eventuala greşeală ce s-ar putea face. De aceea este indicat a se scrie întotdeauna $n(\varepsilon)$ şi a se accentua această dependenţă. (În treacăt fie spus, acest exemplu arată modul în care folosirea cuantificatorilor oferă acel plus de sugestie despre care vorbeam în partea introductivă.)

Pericolul este mai mare acolo unde nu se indică prin vreo notaţie specială o anume dependenţă (din motive de simplificare a notaţiei) aşa cum se va vedea dintr-un exemplu ce va urma.

În altă ordine de idei, deşi prin sublinierile introductive s-ar părea că facem propagandă pentru utilizarea cuantificatorilor, ţinem să atragem atenţia asupra pericolului abuzării de ei. Sînt cazuri cînd, deşi pot fi folosiţi fără a împieta sensul logic sau veridicitatea dorită a unui enunţ, totuşi folosirea lor poate că îngreunează înţelegerea, care altfel era facilă, dar poate produce şi derută.

EXEMPLUL 3 — „Fie ecuaţia: $2x^2 = 3$. Are rădăcini reale?". Elevul ştie că răspunsul este afirmativ fără să stea pe gînduri prea mult. Dar, dacă scriem acelaşi enunţ sub forma echivalentă: „$\exists\, x \in R$, $2x^2 = 3$?"? E un plus de abstractizare şi formalizare care nu numai că nu este necesar, dar îl mai şi obligă pe elev să depună „efortul" suplimentar de a realiza mai întîi „ce vrea să spună problema". (E vorba, într-adevăr, de un efort neglijabil, dar în cazul acestui exemplu.) Să sesizăm diferenţa logică care există între exprimările: a) $2x^2 = 3$; b) $\exists x \in R$, $2x^2 = 3$; c) $\forall x \in R$, $2x^2 = 3$.

În cazul *a*) avem de-a face cu o formă propoziţională, ce poate fi adevărată sau nu, valoarea ei de adevăr depinzînd de valorile lui x. În cazurile *a*) şi *b*) avem de-a face cu propoziţii, adevărate sau false în sine (în primul caz adevărată, falsă în al doilea), şi nu are sens înlocuirea lui x cu vreo valoare particulară în una din aceste din urmă exprimări. $\exists 1 \in R$, $2.1^2 = 3$ sau $\forall 2 \in R$, $2.2^2 = 3$ ar putea avea vreun sens?

Un alt aspect, deosebit de important, este modul în care se neagă propoziţiile în care apar cuantificatori. Trebuie întărită, ori de cîte ori se iveşte prilejul, maniera în care se procedează. Greşelile apar, mai ales atunci, cînd în cuprinsul propoziţiei apar mai mulţi decît doi cuantificatori. Faptul că prin negarea propoziţiei $\exists$ trece în $\forall$ şi $\forall$ în $\exists$ poate fi evidenţiat cu ajutorul EXEMPLULUI 2.; exemplul ne mai sugerează surprinderea unui alt aspect: prin negaţie dispare acea dependenţă pe care o pusesem în lumină mai înainte, dar apare alta.

Negînd propoziţia respectivă, obţinem: $\exists \varepsilon_0 > 0, \forall n \in N, \exists n_0 > n, |x_{n_0} - x_0| \geqslant \varepsilon_0$. A dispărut o dependenţă şi a apărut alta spuneam, şi iată că avem un exemplu în sprijinul unei afirmaţii anterioare, precum că nu orice dependenţă se poate pune precis în evidenţă prin notaţie. (Acest exemplu este plin de învăţăminte; prin negaţie, semnul $<$ trece în $\geqslant$ dar, numai în a doua inegalitate. În cealaltă inegalitate, în care apare semnul $>$, un elev care nu simte logica internă a propoziţiei, sau dintr-un plus de automatism, ar fi tentat să-l schimbe în $\leqslant$, ceea ce, sigur, este greşit.)

Nu este deloc puţin util să subliniem precis, sensul cuantificatorului $\exists$. $\exists$ se citeşte „există cel puţin un (sau o)". Deci, „cel puţin un" şi nu doar „un". Or, acest fapt este esenţial, dar din păcate sesizat de prea puţini elevi.

În EXEMPLUL 2., dacă negăm propoziţia, primul $\forall$ trece în $\exists$, notaţia uzitată fiind $\exists \varepsilon_0$. S-ar părea că se fixează un unic ε_0. Cu riscul de a încărca volumul de simboluri, putem etala cazul special cînd există un şi numai un, prin notaţia $\exists_1$ (se mai folosesc simbolurile $\exists^*$, $\exists!$.)

2. DESPRE PUTEREA CONTRAEXEMPLULUI

În general, în matematică se operează cu două tipuri de exemple: exemple ilustrative, care arată sensul în care are loc o afirmaţie, şi contraexemple, care ilustrează, mai bine spus precizează, dacă o afirmaţie este sau nu adevărată.

De regulă, în matematică apar întrebări de tipul: „Este propoziţia P adevărată?", în care P este de forma: „orice element al mulţimii A este un element al mulţimii B". Pentru a demonstra că propoziţia P este adevărată, este necesar să arătăm incluziunea $A \subseteq B$. ($\forall a \in A \Rightarrow a \in B$.) Pentru a demonstra că P este falsă, este suficient să arătăm că $\exists a_0 \in A \Rightarrow a_0 \notin B$. În primul caz trebuie să verificăm pentru un a arbitrar din A, altfel spus, pentru fiecare a, că acesta se găseşte şi în B; ceea ce nu este totuna cu a dovedi aceasta pentru foarte mulţi a din A. (În realitate, raţionamentul este mai simplu, dovedindu-se că o proprietate caracteristică a elementelor mulţimii A implică o proprietate caracteristică a elementelor mulţimii B.) În al doilea caz însă, e suficient să găsim doar un a din A care să nu fie în B; ceea ce ne uşurează evident treaba. La prima vedere, s-ar părea că de fapt nu ar fi un avantaj grozav, căci în loc să luăm fiecare element al lui A şi să cercetăm dacă el aparţine şi lui B, nu facem altceva decît să luăm fiecare element al lui A şi cercetăm dacă el nu aparţine lui B. Desigur însă, că ne oprim cînd dăm de primul element

al lui A care nu aparține lui B. Mai e de adăugat că, găsirea unui contraexemplu necesită totuși o oarecare ingeniozitate, întrucît, de cele mai multe ori, el se construiește.

EXEMPLUL 4. „Se știe că o funcție derivabilă este continuă; dar reciproc?" Sigur, nu, și pentru a dovedi aceasta apelăm la un contraexemplu, pe care e normal să-l căutăm printre funcțiile elementare. Întrucît e firesc să cercetăm derivabilitatea într-un punct și nu global, pe mulțimea de definiție, gîndul trebuie să ne ducă la o funcție care să aibă măcar un punct de „răscruce" în definirea ei... În fine exemplul este binecunoscut, e funcția modul, care în 0 (zero) este continuă fără a fi derivabilă.

Un contraexemplu se mai poate referi la un alt aspect. El este util și atunci cînd dorim să demonstrăm necesitatea unor condiții și faptul că nu sînt suficiente. (Binecunoscute sînt contraexemplele la teorema lui Rolle.)

Este, deci, bine de atras atenția elevilor, că primul lor gînd, atunci cînd sînt puși în situația să dovedească falsitatea unei propoziții, trebuie să le fugă spre un contraexemplu. (Acest $\exists$ se dovedește în multe cazuri mai puternic și mai util decît $\forall$.)

3. DESPRE NECESITATE ȘI SUFICIENȚĂ

Informațiile pe care omul le primește despre lumea înconjurătoare, supuse proceselor complexe ce au loc la nivelul scoarței, sînt sintetizate în formă finală, în noțiuni, exprimate prin cuvinte. În matematică acceptăm ideea că noțiunea este imaginea unei unice mulțimi pe care o numim sfera noțiunii; de asemenea, presupunem că putem reliefa anumite proprietăți care să eticheteze elementele din sfera unei noțiuni date. Spunem că aceste proprietăți alcătuiesc conținutul noțiunii. Dacă pentru o noțiune dată sîntem în posesia a mai multor conținuturi care se referă la sfera noțiunii respective, spunem că aceste conținuturi sînt echivalente.

În matematică, o propoziție poate fi o afirmație cu privire la două noțiuni N_1, N_2 cu sferele respective S_1, S_2. De exemplu, cazul enunțurilor echivalente se exprimă prin $N_1 = N_2$ și $S_1 = S_2$. Subliniem că o propoziție se poate referi la unul din cazurile: $S_1 = S_2$; $S_1 \subseteq S_2$; $S_2 \subseteq S_1$; $S_1 \cap S_2 = \varnothing$; $S_1 \cap S_2 \neq \varnothing$, $S_1 \cap S_2 \neq S_1$, $S_1 \cap S_2 \neq S_2$. Ne vom opri cu discuția la primele trei situații.

Cazul 1. Propoziția referitoare la N_1 și N_2 afirmă că $S_1 \subseteq S_2$. Se spune în acest caz că „o condiție necesară ca să aibă loc N_1, este ca să aibă loc N_2"; sau altfel: „dacă N_1, atunci N_2." Schema de demonstrație este: Se presupune ca adevărată N_1; se demonstrează că urmează N_2.

Cazul 2. Propoziția afirmă că $S_2 \subseteq S_1$. Exprimarea verbală este: „o condiție suficientă ca să aibă loc N_1 este ca să aibă loc N_2." (Să observăm că ordinea în care lucrăm cu N_1 și N_2 este esențială în definirea conceptelor de necesitate și suficiență. Cazul 2 poate fi exprimat și astfel: „dacă N_2, atunci N_1", adică, „o condiție necesară ca să aibă loc N_2 este ca să aibă loc N_1".) Schema de demonstrație este: Se presupune ca adevărată N_2; se demonstrează că urmează N_1.

Observația din paranteză merită încă o dată subliniată căci se poate crede că e ușor de operat cu aceste concepte: totul depinde de cum le iei. Pe exemple concrete însă, lucrurile pot fi complicate și elevii ajung deseori la ambiguități.

EXEMPLUL 5. Se face afirmația: „Orice funcție continuă este integrabilă". Un elev găsește un exemplu de funcție care nu este continuă, este integrabilă, și spune el: „Am contrazis afirmația". Iată deci că nu are bine fixat în minte care este diferența între o condiție necesară și una suficientă sau necesară și suficientă. De aceea e bine să se sublinieze ori de cîte ori se ivește pericolul interpretărilor pripite, tipul de condiție.

Cazul 3. Propoziția $S_1 = S_2$ este echivalentă cu propoziția $S_1 \subseteq S_2$ și $S_2 \subseteq S_1$. Exprimarea verbală adună la un loc exprimările de la cazurile *1* și *2*, adică „o condiție necesară și suficientă ca să aibă loc N_1 este ca să aibă loc N_2", sau „N_1 dacă și numai dacă N_2". Schema de demonstrație va avea două părți, reprezentînd cele două tipuri de demonstrație din cazurile *1* și *2*. Numeroase propoziții de tipul *3* indică proprietăți comune pentru N_1 și N_2.

EXEMPLUL 6. „Un șir monoton este convergent dacă și numai dacă este mărginit." Ipoteza „șirul este monoton" este și a suficienței, dar elevul are impresia că partea de necesitate se află toată în fața primului „dacă", iar partea de suficiență în spatele celui de-al doilea „dacă". Nu e rău să atragem atenția elevilor și asupra acestui aspect.

BIBLIOGRAFIE:

1. Gelbaum B.R., Olmsted J.M.H., *Contra exemple în analiză*, Edit. științifică, București, 1973
2. Gheorghiu N., Precupanu Th. *Analiză matematică*, Centr. lit., Iași, 1973
3. Speranza F., *Relații și structuri*, Edit. științifică și enciclopedică., București, 1975

Modalităţi de introducere a noţiunilor de matematică necesare predării eficiente a lecţiilor de fizică, la clasa a VI-a

Prof. DRAGOMIR TITU
Şcoala generală nr. 1, Cîmpia Turzii

UNA DINTRE MODALITĂŢILE DE PERFECŢIONARE a procesului de învăţămînt contemporan este interdisciplinaritatea, care s-a dovedit a fi un factor de optimizare a învăţămîntului prin sporirea randamentului şcolar, prin formarea unei concepţii ştiinţifice unitare despre natură şi societate. Această modalitate se impune din ce în ce mai mult în ştiinţa actuală care se află într-un proces de adînci transformări şi mutaţii imense în discipline mai noi şi mai vechi cum sînt: matematica, fizica, astronomia, cosmonautica, geofizica şi altele.

În şcoala contemporană, matematica pătrunde cu implicaţii profunde în toate disciplinele, afectînd întreaga cunoaştere umană. Una din disciplinele care a cunoscut şi cunoaşte din plin influenţele binefăcătoare ale pătrunderii matematicii în aspectele cantitative şi calitative este fizica.

Astăzi, este unanim recunoscut faptul că asimilarea şi valorificarea cunoştinţelor de fizică depind în egală măsură, la toate nivelele de învăţămînt, atît de cunoştinţele de fizică, cît şi de cele de matematică. De asemenea, se cunoaşte că elevii care au lacune la matematică întîmpină mari dificultăţi în asimilarea cunoştinţelor de fizică. Acest fenomen făcîndu-se simţit începînd cu clasa a VIII-a şi devenind pregnant în liceu şi facultate.

Pornind de la aceste considerente, am constatat că *la clasa a VI-a*, clasă de debut în abordarea sistematică a fizicii, *elevii întîmpină mari dificultăţi în însuşirea cunoştinţelor de fizică*, datorită lipsei totale sau parţiale a cunoştinţelor de matematică care stau la baza definirii unor noţiuni fizice importante ca de exemplu: viteză, densitate, greutate şi altele, precum şi a unor fenomene sau legi fizice: mişcarea mecanică, reflexia luminii, legea deformărilor elastice şi altele. Aceste dificultăţi duc la neînţelegerea conştientă a unor teme de fizică, teme care creează noi dificultăţi în sistemul cunoştinţelor de fizică, determinînd pe unii elevi să creadă — greşit — că fizica este o ştiinţă „prea grea" pentru ei sau că ei nu au aptitudini pentru fizică, abandonînd în cele din urmă contactul activ cu fizica.

Cauzele care provoacă dificultăţi la clasa a VI-a sînt următoarele:

1. Noţiunea de raport folosită în fizica de clasa a VI-a pentru predarea legii deformării elastice $\left(\frac{G}{\Delta l} = k,\ \text{pag. } 24\right)$, vitezei $\left(V = \frac{\Delta d}{\Delta t},\ \text{pag. } 35\right)$, densităţii $\left(\rho = \frac{m}{v},\ \text{pag. } 44\right)$ este introdusă în trimestrul I în perioada 28 IX — 27 XI, iar la matematică elevii o întîlnesc abia în trimestrul al II-lea, cu ocazia studierii capitolului „Rapoarte şi proporţii".

Pentru eliminarea consecinţelor ce decurg din cele menţionate mai sus, mi-am planificat o lecţie de rezolvări de probleme (din capitolul al II-lea) în care am rezervat timpul necesar şi definirii noţiunii de „raport", „valoarea raportului" şi „raportul măsurilor a două mărimi", înainte de a preda lecţia „Fenomen fizic". Definirea acestor noţiuni de matematică este facilitată şi de noua ordine în care sînt aşezate lecţiile din capitolul al II-lea în manualul ediţia 1982, care indică — foarte bine — învăţarea mărimilor fizice şi măsurilor înaintea lecţiei „Fenomen fizic". Referitor la măsurări, supun atenţiei faptul că în fizica de clasa a VI-a nu se mai utilizează expresia „măsură", iar la matematică (atît la aritmetică cît şi la geometrie) se foloseşte. Deci ne revine nouă — profesorilor de fizică — sarcina, atunci cînd vom preda tema „Mărimi fizice", să precizăm elevilor că „valoarea numerică a unei mărimi fizice" are acelaşi înţeles cu „măsura unei mărimi fizice".

2. Mărimile proporţionale se folosesc la măsurarea forţei şi la stabilirea relaţiei dintre greutate şi masa unui corp (pag. 49-52) în trimestrul I, în perioada 18 X — 27 XI, iar la matematică se predau în trimestrul al II-lea şi al III-lea: 9 III — 17 V, folosin-

du-se în exclusivitate numai relaţiile de direct şi invers proporţionalitate între mulţimi de numere.

Pentru înlăturarea dificultăţilor legate de folosirea mărimilor proporţionale, am planificat imediat după tema „Fenomen fizic" o lecţie cu tema „Mărimi fizice proporţionale" cu următoarea structură:

Mărimi fizice — constante;
— variabile — direct proporţionale;
— invers proporţionale;
— neproporţionale

Le-am definit şi exemplificat pe fiecare în parte, astfel:

— Mărimile constante sînt mărimile fizice a căror valoare numerică nu se modifică într-un proces fizic. Exemple: lungimea, suprafaţa şi volumul unui corp în timp ce îşi schimbă poziţia faţă de un alt corp. Preţul unui obiect într-un interval de timp.

— Mărimile variabile sînt mărimile fizice a căror valoare numerică se modifică într-un proces fizic. Exemple: Timpul şi distanţa, cînd un corp îşi schimbă poziţia faţă de un alt corp.

— Două mărimi variabile se numesc direct proporţionale, dacă depind una de alta astfel încît, dacă una din ele se măreşte sau se micşorează de un număr de ori şi cealaltă mărime se măreşte sau se micşorează de acelaşi număr de ori.

Exemplu: Suprafaţa unui placaj şi costul placajului:
2 m² ..... 60 lei
8 m² ..... 240 lei

— Două mărimi variabile se numesc invers proporţionale, dacă depind una de alta astfel încît, dacă una din ele se măreşte sau se micşorează de un număr de ori, cealaltă mărime se micşorează sau se măreşte de acelaşi număr de ori.

Exemplu: Numărul de elevi şi timpul în care fac o anumită lucrare (în aceleaşi condiţii)
4 elevi termină o lucrare în 12 h
8 elevi termină aceeaşi lucrare în 6 h

— Mărimile variabile neproporţionale sînt mărimile care depind una de alta, dar nu sînt nici direct proporţionale, nici invers proporţionale.

Exemplu: înălţimea unui elev şi vîrsta lui.

Procedînd în felul acesta, am putut folosi aceste noţiuni şi în predarea vitezei, greutăţii şi densităţii, precizînd relaţiile de proporţionalitate ce există între mărimile ce definesc aceste noţiuni.

3. La lecţia cu tema „Graficul mişcării mecanice" manualul face uz de „dreaptă orizontală", „dreaptă verticală" şi „paralelă", toate acestea fiind necunoscute sau puţin şi empiric cunoscute de elevi din clasele I-IV. Cu dreptele perpendiculare elevii se întîlnesc la geometrie în clasa a VI-a pe la începutul lui noiembrie, iar cu dreptele paralele pe la sfîrşitul lui noiembrie, deci după ce le folosim noi la fizică. Cu toate acestea le putem folosi mai eficient printr-o simplă reactualizare a definiţiilor învăţate de elevi în clasele I-IV. Cu noţiunea de „verticală" elevii se întîlnesc, conform programei, abia în clasa a VII-a (trim. I) la „Forţa de greutate". Eu totuşi explic elevilor ce este direcţia verticală şi orizontală în clasa a VI-a la tema „Greutatea corpurilor" (trim. I).

4. Noţiunea de „sferă" se întîlneşte în fizica de clasa a VI-a la „oglinzi sferice", care se predă în trimestrul al III-lea (15 V — 30 V), iar la geometrie se întîlnesc cu această noţiune definită ştiinţific în trimestrul al III-lea din clasa a VIII-a. Definiţia sferei din clasa a VIII-a o putem folosi noi în clasa a VI-a deoarece se defineşte cu ajutorul noţiunii de loc geometric pe care elevii de clasa a VI-a o cunosc din trimestrul al II-lea de la geometrie.

Prin realizarea interdisciplinarităţii la matematică-fizică, în sensul celor arătate mai sus, am reuşit să creez elevilor imaginea unor realităţi unitare, să le formez o metodologie unitară de cercetare a acestei realităţi şi să le dezvolt o gîndire integratoare, unitară şi sistematică, făcînd din fizică o disciplină „frumoasă" şi „uşoară" cum le place elevilor mei să o caracterizeze.

Aceste rînduri se doresc a fi un modest ajutor pentru colegii care predau numai fizică sau fizică-chimie şi cu mai puţină legătură directă cu matematica din gimnaziu. Această lucrare mi-a fost inspirată şi de colegii întîlniţi la cursurile pentru reciclare sau pentru gradul II, care în majoritatea lor predau fizică-chimie, un număr mic predau numai fizică şi foarte puţini predau matematică-fizică.

Este unanim acceptată ideea că, în şcoala contemporană, fizica nu se mai poate preda fără ajutorul matematicii nici chiar la gimnaziu. Iată de ce consider că profesorii de fizică trebuie să cunoască la perfecţie programa de matematică a ciclului la care predau fizica. Numai astfel vom putea ridica predarea şi învăţarea fizicii la nivelul cerut de ştiinţa şi tehnica contemporană.

ECOURI LA MATERIALELE PUBLICATE

Plan de tehnologie didactică la tema:

Rezolvarea unor probleme privind poziţiile relative ale punctelor, dreptelor, planelor în spaţiu

(lecţie recapitulativă)

Prof. CONSTANTIN COCOŞILĂ
Şcoala generală nr. 2, Măldăeni — jud. Teleorman

CITIND în numărul 10 al „Revistei de pedagogie" articolul „Aspecte metodice privind predarea geometriei la clasa a VIII-a" şi făcîndu-se invitaţia profesorilor din învăţămîntul gimnazial să-şi exprime părerea despre această acţiune privind oportunitatea acestor consultaţii, eu le consider de un real ajutor în activitatea noastră ţinînd cont că la ora actuală nu dispunem de o metodică a predării matematicii în învăţămîntul gimnazial, cele existente fiind depăşite. Modul în care sînt prezentate noţiunile de început ale geometriei în spaţiu le consider mult mai metodice decît cum sînt în manual şi în acest fel le prezint şi eu elevilor mei. Nu cunosc cum va fi prezentat al doilea material, dar cu aşa amănunte ca în primul cred că autorii vor avea o activitate de lungă durată, deoarece programa clasei a VIII-a la geometrie în spaţiu are un conţinut bogat şi foarte important considerat de mine la capitolele „Poliedre particulare" şi „Suprafeţe şi corpuri rotunde".

Pentru prima parte a noţiunilor fundamentale ale geometriei în spaţiu, prezint din activitatea mea la clasă un plan de tehnologie didactică al unei lecţii recapitulative privind poziţiile relative ale punctelor, dreptelor şi planelor în spaţiu. Menţionez că lecţia (în această formă) am realizat-o pentru prima dată anul trecut, în cadrul unui schimb de experienţă la Casa personalului didactic a judeţului Teleorman, la şcoala noastră, cît şi în acest an şcolar, în activitatea curentă.

I. OBIECTIVE OPERAŢIONALE ALE LECŢIEI

O_1 — Folosirea corectă a limbajului matematic în exprimarea orală şi scrisă privind poziţiile relative ale punctelor, dreptelor şi planelor.

O_2 — Cunoaşterea poziţiilor relative între: puncte, drepte şi plane.

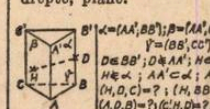
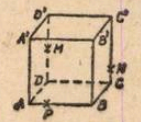
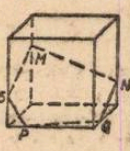
O_3 — Folosirea propoziţiilor şi teoremelor învăţate, în rezolvările de probleme.

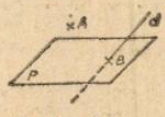
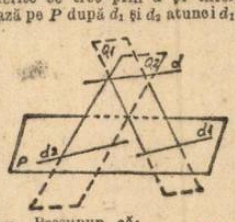
O_4 — Formarea deprinderilor de a demonstra prin metoda reducerii la absurd.

O_5 — La sfîrşitul lecţiei, elevii trebuie să dovedească că ştiu să explice textul unei probleme pe baza modelelor lor spaţiale confecţionate de ei, sau pe baza realităţii înconjurătoare.

II. METODE ŞI PROCEDEE FOLOSITE

MP_1 — Conversaţia
MP_2 — Demonstraţia
MP_3 — Modelarea
MP_4 — Activitate independentă.
MP_5 — Activitate pe grupe
MP_6 — Evaluarea.

Etapa	T.	ACTIVITATEA DESFĂȘURATĂ DE PROFESOR	ACTIVITATEA DESFĂȘURATĂ DE ELEVI	I O	II MP	III F	IV MI
01	02	03	04	05	06	07	08
MOMENT ORGANIZATORIC	3'	Verific prezența elevilor, a materialelor cerute pentru confecționarea modelelor matematice, ținuta, curățenie etc.	Prezintă modelele confecționate cît și materialele necesare pentru realizarea altor modele matematice.				MI_3 MI_4
VERIFICAREA TEMEI	3'	Întreb elevii ce temă au avut acasă și dacă toți au realizat și modelul matematic. Numesc un elev să explice cum a realizat problema 13 de la pag. 16. După prezentarea rezolvării fac aprecieri pozitive asupra realizării modelelor respective.	Elevii prezintă caietele de curat și modelele matematice respective. Un elev prezintă rezolvarea cu modelul în față, iar ceilalți urmăresc pe modelul lor și pe caiet.	O_2 O_1 O_3 O_4	MP_1 MP_2	F_1	MI_2
RECAPITULAREA CUNOȘTINȚELOR ÎNVĂȚATE	14'	Pe baza unor întrebări și a prezentării de modele fac recapitularea cunoștințelor învățate.					
		1. Care sînt noțiunile de bază ale geometriei în spațiu?	Elevii răspund: punctul, dreapta, planul, făcînd și unele precizări asupra acestora. — punctul nu are dimensiuni, pe dreaptă putem lua lungimi, pe plan arii.	O_2 O_3	MP_1	F_1	
		2. Cer să se dea exemple de puncte, drepte, plane pe modele.	Pe modelele respective arată puncte, drepte, plane.	O_1 O_4	MP_1	F_1	MI_2
		3. Expun planșa nr. 1 cerînd relații ce se pot stabili între puncte, drepte, plane. 	Elevii observă și exemplifică: — punctele : A, B, C, D, A', B', C', — drepte: AB, AA', CC', etc. — plane: $\alpha = (AA', BB')$ etc. — relații de: apartenență, incluziune. — vor citi pe planșă astfel de relații.	O_1 O_3 O_4 O_1	MP_4 MP_4	F_2 F_3 F_1	MI_1 MI_3
		4. Ce elemente pot determina un plan?	Vor enunța cele patru cazuri de determinare.	O_3	MP_1	F_1	MI_3
PREZENTAREA UNOR PROBLEME DE REZOLVAT	25'	— Se știe că trei puncte determină un plan.	Cu ajutorul axelor vor uni punctul M cu N deoarece sînt în același plan.	O_2 O_3	MP_3 MP_4	F_3 F_3	MI_2 MI_1
		5. Determinați secțiunea în cubul confecționat, de planul determinat de punctele M, N, P ținînd cont de propozițiile și teoremele învățate. Le prezint planșa nr. 2 parțial. 	Planul respectiv secționînd planul $\alpha = (DD', CC')$ după MN iar $\beta \parallel = (AA', BB')$ $\beta \parallel \alpha$ astfel că secțiunea în β este $PS \parallel MN$. Unesc pe S cu M. Cu același raționament obțin pe $NQ \subset \gamma = (BB', CC')$. Apoi unesc pe Q cu P și obțin pentagonul $MNQPS$.	O_4	MP_2		
		După un timp afișez întreaga planșă și cer răspuns la întrebarea:			MP_1		
		6. Ce propoziții și teoreme ați folosit? 	— Dacă o dreaptă are două puncte comune cu un plan ea este inclusă în plan. — Dacă o dreaptă este paralelă cu un plan și printr-un punct al planului se duce o paralelă la aceasta, atunci ea este conținută în plan.	O_2 O_3 O_2 O_3	MP_4	F_3	MI_1
		Să se repete fazele obținerii secțiunii — observînd că pe coperta cărții se află problema, dar secțiunea s-a obținut prin alte faze.	Elevii vor citi de pe planșă urmărind modelul ce-l au în față.	O_1 O_3 O_3 O_2	MP_4	F_1	MI_4
		7. Explicați de ce cînd deschidem capacul unei cutii, marginea capacului rămîne tot timpul paralelă cu fața de jos a cutiei?	— Pe baza teoremei: Dacă o dreaptă este paralelă cu o dreaptă dintr-un plan ea este paralelă cu planul.	O_2 O_3 O_4 O_1	MP_1	F_1	MI_2

Etapa	T.	ACTIVITATEA DESFĂȘURATĂ DE PROFESOR	ACTIVITATEA DESFĂȘURATĂ DE ELEVI	I O	II MP	III F	IV MI
01	02	03	04	05	06	07	08
		8. Așezați trapezul pe care-l aveți cu baza mică pe suprafața mesei. Ce poziție are baza mare față de planul mesei?	— Pe baza aceleiași teoreme elevii răspund: paralelă cu planul mesei,	O_2 O_3	MP_4	F_3	MI_2
		9. Problemă: (afișez planșa nr. 3) Se dă un punct A, un plan P și o dreaptă d care-l taie pe P în B. Să se determine o dreaptă care-l conține pe A, întîlnește pe d și este paralelă cu P. Să se realizeze modelul matematic. **Urmărind activitatea în cadrul grupelor fac observațiile necesare ajutînd efectiv elevii care realizează mai greu.** — Să se demonstreze apoi!	Elevii vor copia pe maculator nu numai ce se dă și ce se cere cît și desenul, apoi vor încerca să realizeze modelul matematic. Se dă: $\begin{cases} A \notin P \\ d \cap P = B \\ A \notin d \end{cases}$ Se cere: $\begin{cases} g \ni A \\ g \cap d \\ g \parallel P \end{cases}$  *DEM.:* $(A, d) = Q$ $Q \cap P = e \ni B$ Prin A duc $g \parallel e$ în Q	MP_3 O_1 O_2 O_3	MP_3 MP_3	F_3 F_3	MI_3 MI_3
		10. Afișez planșa nr. 4. fără desen. Care ar fi textul teoremei? $Ip \begin{cases} d \parallel P \\ d \subset Q_1 \\ d \subset Q_2 \\ Q_1 \cap P = d_1 \\ Q_2 \cap P = d_2 \end{cases} \quad C: d_1 \parallel d_2$	Elevii vor încerca să redea: Dacă o dreaptă d este paralelă cu un plan P și dacă Q_1, Q_2 sînt două plane diferite ce trec prin d și intersectează pe P după d_1 și d_2 atunci $d_1 \parallel d_2$  Dem. Presupun că: $d_1 \neq d_2$ deci $d_1 \cap d_2 =$ $= A \in d_1 \subset Q_1$ $A \in d_2 \subset Q_2$ deci Q_1 și Q_2 au un punct comun și o o dreapta comună, deci coincid,	O_1 O_2 O_3	MP_3 MP_4	F_3 F_1 F_3	MI_3 MI_1
EVALUAREA CUNOȘTINȚELOR ȘI TEMA PENTRU ACASĂ	5'	11. Notez cîțiva elevi ce au dat răspunsuri bune la lecție. 12. Afișez tema pentru acasă prin planșa nr. 5: 1) Problema nr. 14 de la pag. 16 2) Fie d și g două drepte concurente în O și o dreaptă e taie planul lor în A Care este mulțimea dreptelor de intersecție ale planelor (M, d) și (M, g) unde M aparține lui e.	Elevii vor copi atema	O_3	MP_6 MP_4	F_3	MI_4 MI_4

III. FORME DE ACTIVITATE

F_1 — Activitate independentă — individuală:
- pentru stabilirea pozițiilor relative ale punctelor, dreptelor, planelor pe modelele matematice confecționate.
- pentru formularea răspunsurilor la întrebările puse.

F_2 — Activitate independentă pe grupe de 5—8 elevi:
- pentru confecționarea unor modele matematice spațiale cu ajutorul materialelor aduse de grupa respectivă, în vederea bunei înțelegeri a textului problemelor cît și a rezolvării lor.
- pentru formularea corectă a textului matematic (folosirea limbajului matematic) al problemei, a cerințelor acesteia cît și a demonstrației făcute.

F_1 — Activitate colectivă a întregii clase de elevi pentru:
— observarea foliilor expuse în retroproiector, a realizării conversației între profesor și elevi, a redactării rezolvărilor la tablă.

IV. MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

MI_1 — Retroproiector — folii cu probleme sau diferite desene.

MI_2 — Materiale aduse de elevi (plăcuțe de lemn, cuie, sîrmă, ațe de diferite culori, cutii, figuri plane etc.) pentru confecționarea modelelor matematice.

MI_3 — Modele matematice confecționate acasă de elevi.

MI_4 — Manualul de geometrie, $ALEF_0$ IV GEOMETRIE (traducere din limba franceză).

Modalități de rezolvare a problemelor de loc geometric

Prof. IOAN BACIU
Școala generală nr. 3 — Deva, jud. Hunedoara

Sînt conducătorul unui cerc de matematică din municipiul Deva, care are 8 școli generale. În acest an elevii cercului sînt în clasa a VIII-a, ne aflăm în al patrulea an de activitate, după ce au fost selecționați, din cele 8 școli generale. Cînd abordăm probleme de loc geometric, constat că nu se pot descurca fără sprijinul meu. Avînd în vedere multitudinea problemelor de loc geometric din manualele de clasa a VII-a și a VIII-a, dificultatea sporită a rezolvării lor, că cei mai buni elevi, nu reușesc să rezolve corect probleme de acest tip, cît și faptul că literatura de specialitate nu dă rezolvări complete nici pentru cîteva dintre aceste probleme, m-a determinat să prezint, în cele ce urmează, unele modalități.

De regulă, enunțul unei astfel de probleme este de forma: Să se afle locul geometric al punctelor din plan (din spațiu) care au proprietatea P.

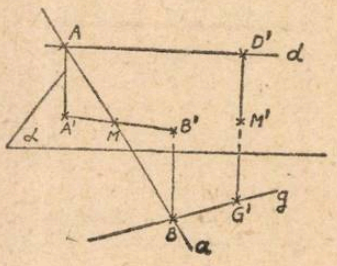
Este vorba în fond de o *mulțime* de puncte, care „mulțime de puncte" în urma rezolvării problemei, va primi un nume mai scurt decît cel din enunțul de mai sus: o dreaptă, un segment, un arc de cerc, un cerc etc., în general o figură geometrică S. Deci în urma rezolvării problemei vom ști cu certitudine că „locul geometric al punctelor care au proprietatea P" este „figura S", adevăr care îl putem nota așa: „locul geometric al punctelor care au proprietatea P"=„figura S". Se vede clar că este vorba de o egalitate între două mulțimi. Însă este cunoscut că egalitatea „$A=B$" între două mulțimi este echivalentă cu („$A \subseteq B$" și „$B \subseteq A$"). Deci pentru a demonstra egalitatea celor două mulțimi de puncte adică „mulțimea punctelor care au proprietatea P" și „mulțimea punctelor figurii S", trebuie să demonstrăm dubla incluziune. Pentru ușurința scrierii, notăm prima mulțime cu L și a doua cu F. Rămîne, deci, să demonstrăm că $F \subseteq L$ și $L \subseteq F$.

Voi concretiza cele de mai sus prin rezolvarea concretă a problemei 5 de la pagina 25 din geometria clasei a VIII-a.

„Se dau două drepte necoplanare d și g. Care este locul geometric al mijloculuí segmentului DG, unde $D \in d$ și $G \in g$.

Prima etapă impune căutarea figurii sau bănuirea ei. Acest lucru îl facem considerînd cîteva puncte concrete ale locului. Alegerea punctelor celor mai semnificative (care ne vor ajuta pe parcursul demonstrațiilor) ține de măiestria rezolvitorului. În cazul de față considerăm segmentul $D'G'$ perpendicular pe ambele drepte și M' mijlocul său. Bănuim că locul geometric căutat este „planul α care trece prin M' și $\alpha \perp D'G'$."

Etapa a doua. Încercăm să demonstrăm că $\alpha \subseteq L$ (adică orice punct al planului α este inclus în locul geometric L, adică orice punct al planului α are proprietatea „de a fi mijlocul unui segment cu capetele pe d și g). Însă $\alpha \subseteq L \Leftrightarrow$ „$\forall M \in \alpha \Rightarrow M \in L$".



Aflăm mai întîi segmentul care are capetele pe d și g, trecînd prin M (pentru aceasta ne folosim de rezolvarea problemei 2 de la pagina 20) adică M și d determină un plan β_1, M și g determină un plan β_2. Aceste plane au un punct comun M, deci vor avea o dreaptă comună a. Evident, această dreaptă a este unică. Din faptul că a este coplanară cu două drepte d și g, necoplanare între ele, rezultă că le intersectează pe amîndouă. Notăm $a \cap d = A$ și $a \cap g = B$. Coborîm din A o perpendiculară AA' pe α, $A' \in \alpha$. Dreapta AA' și a determină un plan $\gamma \perp \alpha$. Dreapta comună lor este AM'. Perpendiculare din B pe α va fi BB' unde B' aparține dreptei $A'M$. Patrulaterul $A\,D'\,M'\,A'$ este dreptunghi $(d \perp D'G'$ și $\alpha \perp D'G') \Rightarrow d \parallel \alpha$ etc. Deci $A\,A' \equiv D'M'$. Analog $B\,B' \equiv M'G'$. Dar M' fiind ales la mijlocul lui $D'G'$ rezultă că $A\,A' \equiv B\,B'$. Din studiul triunghiurilor $\Delta A\,A'M$ și $\Delta B\,B'M \Rightarrow A\,M \equiv B\,M$, deci $M \in L$.

Etapa a treia. Încercăm să demonstrăm că $L \subseteq \alpha$ (adică orice punct al locului geometric se află în planul α)

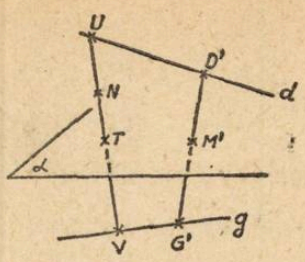
Însă $L \subseteq \alpha \Leftrightarrow$ „$\forall N \in L \Rightarrow N \in \alpha$“

Pentru a face raționamente în continuare trebuie să „desenăm“ punctul N. Unde să-l desenăm? Avem de ales între două cazuri: ori îl desenăm în planul α, ori în afara lui. Dacă îl desenăm în planul α nu mai avem ce demonstra (vezi concluzia de mai sus subliniată). Dacă îl desenăm în afara planului α, adică $N \notin \alpha$ se cheamă că presupunem concluzia falsă, deci vom face demonstrația prin „metoda reducerii la absurd“.

Deci, presupunem că $N \notin \alpha$. Cum ipoteza spune că $N \in L$, rezultă că N este mijlociul unui segment care are capetele pe d, respectiv pe g.

Fie $U\,V$ acel segment și $NU \equiv NV$. Cum segmentul UV „trece“ de o parte a planului α în cealaltă, rezultă că îl va intersecta.

Fie $T = \alpha \cap UV$. Cum $T \in \alpha$ rezultă, conform demonstrației din etapa a doua, că T este mijlocul segmentului UV (prin T nu



există alt segment care să aibă capetele pe d și g — vezi pr. 2 de la pag. 20). Deci am obținut un segment UV cu două „mijloace distincte“ N și T, fapt absurd, deci presupunerea făcută (cum că N nu ar aparține planului α) este falsă, deci concluzia este adevărată.

Am demonstrat deci că $\alpha \subseteq L$ și $L \subseteq \alpha$. Ambele implică $\alpha = L$.

Altă metodă generală „Să se afle locul geometric al punctelor care au proprietatea P“. Dacă anterior am demonstrat că figura S este locul geometric al punctelor care au proprietatea Q și dacă „proprietatea Q“ $\Rightarrow$ „proprietatea P“ atunci chiar figura S va fi locul geometric al punctelor care au proprietatea P.

În această situație se află problemele 15 și 16 de la pagina 31 din geometria clasei a VIII-a. Se demonstrează la problema 15 că locul geometric al punctelor egal depărtate de punctele unui cerc este perpendiculara „a“ pe planul cercului, construită în centrul său. Se cere la problema 16 să se afle locul geometric al punctelor egal depărtate de vîrfurile unui pătrat. I se va circumscrie acestui pătrat un cerc, faptul că „punctele dreptei a sînt egal depărtate de punctele acestui cerc „implică“ punctele dreptei a sînt egal depărtate de vîrfurile pătratului“, deoarece vîrfurile pătratului sînt puncte ale cercului. Deci locul cerut este dreapta a, perpendiculară pe planul pătratului, construită în centrul cercului circumscris acestuia.

Rezolvarea problemelor de loc geometric în clasa a VIII-a

Prof. GHEORGHE GIURGIU
Școala generală Dej-Pîntic, jud. Cluj

ACTIVITATEA LA CLASĂ mi-a demonstrat că problemele de loc geometric sînt rezolvate cu dificultate de către elevi, iar, uneori, soluțiile sînt incomplete. Consider că aceste greutăți pot fi înlăturate dacă li se dau elevilor modalități concrete de rezolvare a problemelor de acest tip.

În primul rînd, elevii trebuie să știe că

loc geometric *înseamnă o mulțime de puncte (din plan sau din spațiu) care au anumite proprietăți geometrice specifice. Elevii trebuie să înțeleagă, apoi, că problemele de loc geometric sînt, în fond, probleme de egalitate a două mulțimi.*

Voi concretiza pe probleme de felul următor:

„Să se determine locul geometric, în spațiu, al punctelor care au o anumită proprietate P dată". Să notăm cu L mulțimea punctelor din spațiu care posedă proprietatea P. Pentru rezolvare trebuie să demonstrăm că:

1) $L \neq \varnothing$ (adică să determinăm cel puțin un punct care posedă proprietatea P).

2) $L \subset F$, unde cu F am notat mulțimea punctelor unei figuri geometrice.

Aceasta presupune să arătăm că $(\forall)$ $S \in L \Rightarrow S \in F$ (S este un punct variabil în spațiu care posedă proprietatea P).

3) $F \subset L$, adică $(\forall)$ $S' \in F \Rightarrow S' \in L$. Uneori nu toate punctele mulțimii F au proprietatea P, ci numai punctele unei submulțimi $F_1 \subseteq F$.

Din $L \subset F$ și $F \subset L$ deducem că $L = F$

Așadar F (sau $F_1 \subseteq F$) este locul geometric căutat deoarece orice punct din spațiu care are proprietatea P aparține în mod necesar lui F_1 și este suficient ca un punct să aparțină lui F_1 pentru a avea proprietatea P.

Dacă elevii au înțeles cele de mai sus se poate trece la rezolvarea de probleme.

Să ne propunem rezolvarea *problemei nr. 5 de la pag. 30* din manual, problemă care are următorul enunț: „Să se determine locul geometric, în spațiu, al punctelor egal depărtate de două puncte distincte A și B, date".

Rezolvare

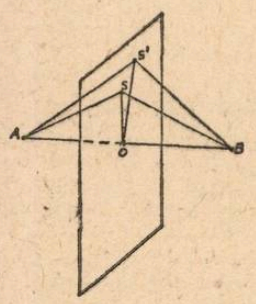
1) Locul geometric căutat nu este mulțimea vidă, deoarece există punctul O (mijlocul segmentului AB) care posedă proprietatea dată ($AO \equiv OB$).

2) Considerăm un punct variabil S în spațiu, $S \neq O$, cu proprietatea $SA \equiv SB$ Rezultă că $\Delta\, SAB$ este isoscel, iar mediana SO este și înălțime. Deci $SO \perp AB$ și prin urmare S aparține planului perpendicular pe AB și care conține punctul O, numit planul mediator al segmentului AB.

Notăm cu F mulțimea punctelor planului mediator al segmentului AB.

3) Fie $S' \in F$. Unim S' cu O, A și B. $\Delta S'OA \equiv \Delta\, S'OB$ deoarece $AO \equiv OB$, $S'O \equiv S'O$ (latură comună) și $\sphericalangle\, S'OA \equiv \sphericalangle\, S'OB = 90°$. Rezultă că $S'A \equiv S'B$, deci este suficient ca un punct să aparțină lui F pentru a avea proprietatea specificată.

Acum se poate conchide că locul geometric căutat este planul mediator al segmentului AB întrucît orice punct egal depărtat de punctele A și B distincte date aparține planului mediator F și orice punct care aparține lui F este egal depărtat de punctele A și B.



Problema nr. 5 de la pag. 30 se poate folosi (după ce am rezolvat-o) și în rezolvarea altor probleme (exemplu problemele 6 pag. 30 și 7 pag. 31).

De asemenea sînt cunoscute unele probleme (pentru care problema nr. 5 de la pag. 30 constituie un caz particular) care se pot rezolva în cadrul cercului de matematică sau la activitățile diferențiate cu elevii.

Exemple:

i) „Să se determine locul geometric, în spațiu, al punctelor S pentru care

$$\frac{SR}{SB} = K,\ K \in IR_+^*$$

Evident pentru $K=1$ avem problema rezolvată anterior, iar pentru $K \neq 1$ locul geometric este o sferă.

ii) „Să se determine locul geometric, în spațiu, al punctelor S pentru care $SA^2 - SB^2 = K$, $K \in IR$"

Și în acest caz pentru $K=O$ avem problema nr. 5 de la pag. 30, iar pentru $k \neq O$ locul geometric este un plan perpendicular pe AB.

(Rezolvarea problemelor *i)* și *ii)* se poate face la nivelul clasei a VIII-a).

Propun redacției „Revistei de pedagogie" includerea în cadrul consultațiilor cu tema „Aspecte metodice privind predarea geometriei în clasa a VIII-a" și a unor chestiuni privind metodica rezolvării problemelor de geometrie în spațiu.

OPINII

Invăţarea valorilor

LEON ŢOPA

ŢINÎND SEAMA DE EXIGENŢELE CALITĂŢII, EFICIENŢEI ŞI INOVĂRII în toate domeniile, obiective caracteristice perioadei actuale în dezvoltarea ţării noastre, cercetarea complexă a problemei valorilor, în special a celor culturale, se impune în cuprinsul unui periodic de pedagogie. Care sînt premisele învăţării valorilor? Ce rol acordăm învăţării atitudinilor sociale fundamentale? În ce constă relaţia valoare — cultură — educaţie? Cum poate fi sesizat specificul valorilor şi cum se învaţă criteriile judecăţilor evaluative? În sfîrşit, care sînt cerinţele de cercetare privind valorile supreme? Asemenea întrebări şi altele stăruie în publicaţiile curente sub o formă sau alta. Ele cer abordare şi răspunsuri în planul educaţiei.

„Învăţarea valorilor" pare o expresie lipsită de patos, ceea ce poate descuraja pe cei deprinşi cu folosirea termenului de învăţare numai în aria cunoştinţelor sistematizate şi transmisibile pe calea limbajelor exacte. Adevărul este că ne aflăm în epoca „orizontului fără limite al învăţării", după o fericită expresie contemporană[1]. Ne aflăm în epoca învăţării sociale, participative şi prospective, în care aspectele angajării, aptitudinilor, convingerilor şi ale deciziilor trec pe primul plan, tocmai pentru că informaţiile cresc exponenţial, disciplinele ştiinţifice şi tehnice se înmulţesc, iar intersecţiile şi cooperarea dintre ele devin mai frecvente şi mai relevante. Învăţarea e un proces de finalizare, care semnifică cuprindere globală şi de precizie controlabilă. Ea se extinde deopotrivă asupra atitudinilor, comportamentelor şi aprecierilor. Învăţarea valorilor solicită integral personalitatea noastră.

În cultura şi în gîndirea filozofică românească problema valorii a fost abordată şi dezbătută cu deosebit succes de Petre Andrei, Lucian Blaga, Tudor Vianu şi alţii. Lucrările contemporane, care studiază aspectele civilizaţiei socialiste şi valorile ei, constituie demersuri preţioase în aria filozofiei culturii[2], a sociologiei, eticii şi educaţiei. Nu au lipsit însă şi interpretările potrivit cărora valoarea are un substrat sau o „esenţă" dată, iraţională; ca atare ea trebuie să fie prezentată şi transmisă pe calea „transcendentală", a „iluminării" sau printr-o „trăire" indicibilă — greu sau deloc accesibilă... tuturor.

A iniţia şi a demonstra învăţarea valorilor face parte din procesul de lungă durată al demitizării valorilor umane şi sociale. Înseamnă, mai întîi, înţelegerea valorii ca produs al omului determinat de o societate istorică, reală şi considerat ca un produs obiectiv şi subiectiv în acelaşi timp. Valoarea exprimă realitatea, o sintetizează şi o depăşeşte prin aspiraţia spre mai bine, mai frumos, mai util, mai exact etc. Este o sarcină dificilă a tuturor ştiinţelor sociale, începînd cu sociologia şi culminînd cu pedagogia ca folozofie în acţiune... de a forma gîndirea critică a valorilor, interpretarea lor ştiinţifică şi inducerea-investirea lor în viaţa de toate zilele. Valorile nasc şi transcend din existentul social-spiritual; ele implică pe om în realitatea diversă a vieţii sociale şi spirituale, dînd sens lucrurilor, activităţilor, comportamentelor.

G.C. Homans, încercînd să precizeze locul valorilor în relaţiile umane, distinge, în desfăşurarea acestor relaţii, activităţi, interacţiuni, sentimente, norme şi, în sfîrşit, valori, acordîndu-le astfel funcţii normative, integratoare şi de stratificare, întrucît ele cristalizează printr-o continuă cuprindere şi decantare[3].

După o definiţie curentă, de lexicon sociologic, prin valori se înţeleg anumite reprezentări care aparţin, în mod mai mult sau mai puţin conştient, unei societăţi în totalitatea ei şi care determină, într-o anumită măsură, atitudinile, acţiunile şi ideile oamenilor. Adeseori adevărul valorilor umane este proclamat solemn, chiar şi atunci cînd nu sînt urmate[4].

Pentru unii „învăţarea valorilor" e o expresie ciudată, poate insuficientă faţă de demnitatea valorilor, faţă de complexa lor existenţă, mai mult abstractă şi deci mai greu accesibilă. Pentru alţii, domeniul valo-

---

[1] J. W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Maliţa, *Orizontul fără limite al învăţării. Lichidarea decalajului uman*, Bucureşti, Editura politică (Idei contemporane), 1981.

[2] Al. Tănase, *Introducere în filozofia culturii*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1968; vezi şi colectiv, *Civilizaţia socialistă şi valorile ei*. Bucureşti, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, 1975.

[3] Das Fischer Lexikon. *Soziologie*. editat de René König. 1969, p. 47

[4] *Ibidem*, pag. 48.

rilor e mai ales cel al artei, pentru că arta este prin excelenţă transfigurare, imagine concretă a abstracţiei şi însăşi abstracţia proceselor reale, din viaţă.

Cu toate atitudinile teoretice şi practice privind „esenţa" valorilor, ele sînt realităţi palpabile şi pot fi învăţate aşa cum se învaţă filozofia, ştiinţele şi altele, relaţiile dintre oameni, însăşi creativitatea ca dispoziţie şi pricepere de a descoperi, inova şi făuri colectivităţi sociale superioare. Dacă valorile sînt produsul omului social, dacă valorile cunosc o ierarhie şi o dispută în temeiul specificului fiecăreia (cea artistică intră adeseori în conflict cu cea utilitară; cea economică cu cea morală; cea ştiinţifică cu orice alte valori), de ce n-ar putea fi ele învăţate după principiile învăţării? Învăţarea e o acţiune generică fiinţelor vii, societăţilor, fiecărui om ca fiinţă raţională. Educaţia e un proces de conducere, un complex de ştiinţe şi o artă practică, socială pe care o îndeplinim cu atît mai rodnic, cu cît cunoaştem şi aplicăm mai deplin legile specifice învăţării umane.

Valorile nu „ne stau în faţă" ca bunuri exterioare nouă, dar nici nu sînt numai ale aprecierii personale, ale gustului sau înclinaţiei fiecăruia. Ele au o existenţă obiectivată, pe care oamenii, în cooperarea lor socială, o asimilează, o recreează, revizuind-o şi adoptînd noi valori. În această dialectică a preluării şi negării constructive a valorilor se desfăşoară procese de învăţare spontană, de la cunoaşterea noţională la trăiri afective, de la atitudini şi convingeri la decizii şi angajare.

Societatea socialistă cere sensibilitate faţă de valorile noi şi ale trecutului, de aceea şcoala socialistă îşi finalizează procesele instructiv-educative prin absolvenţi care trebuie să acţioneze ca „specialişti culţi", ambele atribute fiind concepute şi respectate ca reciproc obligatorii.

Pentru a enunţa numai unele premise ale învăţării valorilor, ar trebui să ne referim la permanenta definire şi redefinire a acestora, ca un procedeu de lucru elementar în procesul de învăţămînt şcolar şi postşcolar; la cerinţa de a *colecţiona* şi *selecţiona*, în mod programat, exemplele dătătoare de seamă pentru atitudinile, acţiunile şi judecăţile de valoare, pentru sentimentele şi convingerile oamenilor, exemple oferite din viaţa actuală şi istorică, precum şi din literatura naţională sau universală.

Am citit recent articolul lui Constantin Ciopraga despre cultivarea limbii naţionale ca valoare fundamentală a culturii[5]. Este vorba de limbajul nostru natural, ca limbaj principal şi în fruntea oricăror alte limbaje — ştiinţifice şi tehnice, prin natura lor limitate. Cultivarea limbii naţionale se înscrie ca un act de cultură obligator pentru asigurarea identităţii şi originalităţii creatoare, istorice şi de perspectivă ale poporului nostru.

Este necesar să dispunem de exemplele personalităţilor umane care întruchipează valori deosebite în lupta pentru progres, pentru pace şi libertate. Învăţarea valorilor înseamnă promovarea talentelor, a atitudinilor creative, înseamnă stimularea încrederii în tineretul şcolar, marea rezervă de noi aspiraţii şi împliniri.

Discuţiile libere şi tematice, activităţile sociale, intuiţia directă şi integrală a creaţiilor din toate domeniile, aprecierea deliberată a competenţelor şi performanţelor sînt căi şi procedee cunoscute de a asimila valori, uneori mai puţin folosite, alteori acoperite prin densitatea mare de cunoştinţe specializate sau prin exersare de priceperi. În toate e necesară măsura şi respectarea dezvoltării integrale a tineretului. Valorile *nu au limite în calitatea lor vocativă, însufleţitoare* şi nu sînt bunuri izolate de viaţă, condiţia să fie cunoscute, apreciate şi să intre în conştiinţa celui ce învaţă prin muncă, în şcoală, prin cercetarea ştiinţifică.

Dintre primii paşi în învăţarea valorilor aş considera sensibilizarea, intelectuală şi afectivă, acţională şi teoretică. Această sensibilizare nu poate şi nu trebuie să fie numai o cerinţă sau o realizare şcolară, ci ea trebuie să constituie o realitate socială. Sensibilizarea valorilor să fie activă şi pe stradă, prin respectarea curăţeniei sau a pomilor, prin practica salutului prietenos, prin menţinerea ordinei şi a regulilor de conduită în societate. Nu este suficient să rezolvăm mintal o problemă morală, estetică sau de natură socială; este absolut necesar să verificăm învăţarea valorii *în acte*, în controlul şi autocontrolul faptei: salutul se învaţă salutînd, dragostea de artă prin frecventarea teatrului, a poeziei şi muzicii.

A sensibiliza să însemne nu numai a cunoaşte „din auzite", ci mai ales a deprinde „gustul", a-şi pune în valoare propriile aptitudini, dovedindu-le prin fapte corespunzătoare. Cerinţa de a fructifica înclinaţiile, talentul deschide un capitol substanţial al învăţării valorilor. Este vorba de descoperirea valorii fiecăruia, a omului *producător de valori*.

Omul omnilateral al filozofiei umaniste contemporane, omul integral pe care-l formează educaţia şi învăţămîntul în ţara noastră, este un om deschis noului şi producător de bunuri noi, dar el preţuieşte deopotrivă şi valorile istorice ale culturii noastre naţionale, în dimensiunile ei creatoare-perene. Valoarea nu trebuie judecată numai în noutatea ei, ci mai ales în calitatea ei umană, socială, în puterea ei de adevăr, frumuseţe şi eficienţă.

Mult s-ar putea discuta şi demonstra cu privire la aplicarea cerinţei stilului educativ în asimilarea şi potenţarea valorilor (învăţarea valorilor constituie o redescoperire sau chiar o descoperire propriu-zisă şi o potenţare a

[5] *Constantin Ciopraga Limba română şi cultura*, „Contemporanul" din 8 X 1982.

valorilor). Subscriu la pledoaria pentru un stil al educatorului ca valoare educațională. Învățarea valorilor e prin definiție „pluralistă", omniprezentă, „holodinamică", „structurală", „globală" și am mai putea găsi cîteva atribute care să exprime faptul important că metodele educației se cer integrate și nuanțate. Stilul educativ nu poate fi numai o sumă de metode și tehnici didactice, ci mai ales un fel de a interpreta lumea și viața de către cei ce educă, o ținută spirituală a personalității celui ce predă la clasă, conduce un atelier-școală, sau animă o seară literară.

Nivelul superior în procesele de învățare a valorilor va fi cucerit prin continua perfecționare a criteriilor de a aprecia valorile în conflictele lor cu nonvalorile și în lupta dintre valori cu specific diferit. Această învățare este caracteristică educației permanente, constituind o latură profund semnificativă în învățarea socială. Nuanțarea aprecierii valorilor în contextul disputei dintre valori, opțiunea unei ordini ierarhice a valorilor în viața socială globală constituie teme centrale în educația și învățarea valorilor. Pentru a înțelege mai bine acest nivel superior al învățării valorilor este necesar să se analizeze relația dintre valoare și cultură.

NOTĂ BIBLIOGRAFICĂ

I. Pascadi. *Din tradițiile gîndirii axiologice românești.* Studii și texte, București, Editura științifică, 1970.

Mihai Ralea. *Explicarea omului.* București, Cartea Românească, 1945.

Lucien Sève. *Marxismul și teoria personalității,* București, Editura politică (Idei contemporane), 1974.

George Văideanu. *Omul de la catedră — model de conștiință patriotică și revoluționară,* „Scînteia" din 14 august 1982.

Cercetarea interdisciplinară și expansiunea pedagogică

Dr. CONSTANTIN ATANASIU

DEZBĂTÎND PROBLEMA EXPANSIUNII PEDAGOGIEI, am ținut seama că pedagogia este știința educației, așa cum argumentează prof. dr. Ștefan Bârsănescu[1] *și, de asemenea, prof. univ. G. Văideanu*[2]*, care susține promovarea unui spirit organizatoric al cercetării interdisciplinare. Am crezut nimerit ca încercarea de față să aibă în vedere aportul fizicii la cunoașterea și educarea ființei umane și am ales spre exemplificare teoria cuantelor. Pentru a pătrunde miezul teoriei cuantelor este nevoie să lămurim termenul*[3] *de cuantă, în legătură cu viața, cu practica. Astfel, putem facilita încetățenirea lui în pedagogie, spre beneficiul acesteia.*

Dacă Max Planck a argumentat că energia radiantă poate exista numai în formă de „porții" discrete, denumindu-le cuante, azi cînd se știe că ele sînt nu numai lumină, ci și materie, se naște întrebarea: substanța umană, în procesul ei atît de discret, nu poate fi explicată și printr-un fel de cuante specifice? Teoria cuantică fundamentată de Planck, Bohr, Schrödinger, Heisenberg să nu ne inspire întru lămurirea lumii interioare umane? Cuanta — imaginată ca cea mai mică parte a existenței umanului în continuă mișcare, să nu poată ea indica, prin diferențiere, timpul scurs între două stări ale devenirii? Introducînd concepția cuantică, ca fiind specifică și realității umane, putem construi ipoteze pentru înțelegerea mai științifică, mai profundă a fenomenelor discrete din viața spirituală.

Mintea noastră are nevoie de o imagine[4] dinamică, fie și abstractă, pentru înțelegerea funcționalității specificului uman. Bohr scrie că unda și corpusculul sînt aspecte „complementare" ale realității[5]. Imaginarea unei asemenea complementarități stimulează cercetarea și De Broglie vorbește de asocierea

[1] Ștefan Bârsănescu. *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință,* Edit. didactică și pedagogică, 1976, p. 360—380.

[2] George Văideanu. *Cercetarea interdisciplinară ca instrument de elaborare a sistemelor de învățămînt,* „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului", București, 1972, p.40.

[3] Terminologia lămurește sau complică o cercetare (vezi prof. dr. Ștefan Bârsănescu. *Il linguaggio scizentifico e la pedagogia,* p. 19-28, revista „I problemi della pedagogia" no. 1-2, 1980, Roma).

[4] De intervenția imaginației științifico-filozofice vorbește M. Drăgănescu: „Omul nu va putea înainta în cunoaștere, nu va obține cunoaștere decît dacă o va căuta și prin imaginație filozofică" (*Profunzimile lumii materiale,* Edit. politică, 1979, p. 21). De asemenea vezi P. F. Osborn, *L'imagination constructive* (traducere în lb. franceză), Editura Dunod, 1971, p. XIII, Paris.

[5] Vezi Louis de Broglie. *Certitudinile și incertitudinile științei,* trad., Editura politică, 1980, p. 29.

undelor cu particulele în mișcare. Heisenberg se întreabă cum cele două noțiuni (undă, corpuscul) fiind diferite, nu s-ar putea ca materia să fie compusă simultan din ele?[6] Pentru lumea aspațială a umanului global noi luăm în cercetare efectul mișcării. Operăm cu efectul cuantic cînd pedagogizăm, ca dominante în constelare, starea de atenție, încordarea, aspirația, prospectarea ș.a.m.d. Realitatea crudă ne îndeamnă să vorbim, nu de informații ci de un efect necontestabil. Un efect funcțional, deci de mișcare organizată, un efect cuantic de existență productivă a specificului uman. Și atunci ipoteza plauzibilă despre natură umană și funcționalitatea ei este a efectului funcțional, cuantic, în sens de valorificarea tensiunilor. Și încă mai mult, socotim nimerit să umplem unele lacune din explicarea specificului omenesc, interpretînd noțiunea de cuantă umană, limitată nu la particule, nici la o undă, ci la un efect dinamic funcțional constînd din transfer de semnificații, de sensuri, spre deosebire de transferul doar de energie din lumea fizică.

Savantul sovietic F. L. Kapița, laureat al Premiului Nobel, a vorbit de o echipare energetică a muncitorului, care astăzi (ca forță muschiulară), „reprezintă în producție mai puțin de 1%"[7]. Noi interpretăm realitatea umanului în locul energiei prin semnificații, sensuri, prospectări, viziuni, o sevă ce deschide și alimentează prospectarea, o sevă a vibrației profunzimilor umane care este mai mult decît proiecția energiei. Subliniem că Niels Bohr, extinzînd teoria cuantelor asupra proceselor biologice, procură o justificare încercării noastre de prelungire a teoriei cuantelor și asupra conexiunii psihosociale. Aceasta constituie un pas înainte pentru a înțelege și trata pedagogic sfera umană.

În această perspectivă, înțelegem interiorul uman ca o globalitate în mișcare discretă, cuantică (efect funcțional) ce se afirmă și se dezvoltă în contextul evenimențial. Pentru oamenii viitorului, apți a răspunde neașteptatului, stările lor în devenire, fruct și al modalităților pedagogice, sînt indicate a dezvălui drumul spre noutate ca să nu fie întîmplătoare, ci un produs al acțiunii interne globale, închegată prin efectele funcționale (cuantificare). Pe acestea le vizează strategia educației. Pe lîngă pedagogia școlarității și a profesiunii, se impune una proprie a subiectului, durabilă toată viața. O prețuim ca o aplicare pedagogică diferențiată a personalității. Propria experiență alimentează laboratorul intern, întru închegarea potențelor și astfel se împrospătează stările în devenire. Trăirea să fie un „experiment" psihosociopedagogic, un proces formativ, direct și real. Solicităm introspecția pentru a converti imperfecția sau măcar a o transforma într-un stimulent. Un om poate fi împlinit biologic, dar este posibil ca din punct de vedere educativ să fie unilateral.

• Tipul de om al viitorului, gata să înfrunte orice tehnicizare a umanului, obișnuit cu codificările vieții, conștient de posibilitățile creatoare și de limitele personalității sale, va căuta să-și păstreze rolul în contextul evenimențial pentru a descifra devenirea realității. Aceasta pentru ca, în momentele cînd trebuie să judece liber, să fie capabil a lua atitudini chiar față de originalitatea sa pusă în munca sa proprie, toate pentru a putea înlesni combinările „cuantice" ale globalului său uman.

Acționînd asupra umanului global, oglindă a omului întreg, facilităm constelarea specificului omenesc în înjghebări proaspete ale componentelor. Prelucrarea și integrarea prin constelare duce la o finalizare, o sinteză devenind simburele atitudinii interne. Însuși procesul de înnoire are aspectul de combinare, unde părțile se atrag, se întretaie, se contopesc după reguli, probabilități, legi încă necunoscute. Dar, atitudinea internă făurită de constelare exprimă caracterul omenescului cu care pedagogia înzestrează noul tip uman. Viziunea cuantică a realității însuflețite, prin neîncetata devenire a stărilor umane, se bazează pe constelare (prelucrare și integrare) ce înlesnește o mai adîncă și clară ipoteză asupra lumii noastre lăuntrice. Tipul de om al viitorului, prin exersări și modelări, trebuie să capete înclinații pentru viața ce se întrevede de pe acum în deceniile ce urmează. Perfecționarea cu ajutorul trăirilor implică un proces de transformări treptate pentru a spori capacitatea de constelare adaptativă. Combinările interiorului uman, prin constelare, explică cum omul se pliază după necesitățile împrejurării pentru a cuceri o calitate superioară a puterii sale întru finalizarea dorită.

Din multiplele aspecte ale dinamismului uman, făurit de mișcarea cuantelor, reiese că, în conlucrarea interdisciplinară, pentru saltul calitativ al specificului omenesc, rolul principal și practic îl păstrează pedagogia. Valențele formative ale personalității privesc calitatea și interesează producerea ei.

• Știința este o forță de producție, cum afirmă și savantul sovietic F. L. Kapița[8]. Deci, pedagogia — ca știință — privește și productivitatea interdisciplinară. Într-adevăr, interdisciplinarea apropie pe oamenii de știință, îi stimulează ca să descopere noi căi de abordare a problemelor cu necunoscute. Simplul fapt de lărgirea orizontului și îmbogățirea tabloului de cercetare contribuie la dezvoltarea puterii de cunoaștere.

Urmărind pedagogia pe palierul calității aflăm marile ei posibilități de superiorizare a specificului omenesc. Așa în viața practică întîlnim școli, cursuri unde sînt chemați pro-

[6] Heisenberg, *Principiile fizicii ale teoriei cuantice*, trad. Editura științifică, 1959, p. 15.
[7] F. L. Kapița, *Experiment, teorie, practică*, Editura politică, trad. 1981, București, p. 369.
[8] *Op. cit.*, p. 361

fesioniștii, oameni maturi (la 30 de ani și mai mult). Nu poate fi vorba de scopul minor al uniformizării cunoștințelor, pentru care s-ar putea trimite instrucțiuni întru omogenizarea gîndirii în aplicare, ci pentru un scop mai înalt, cum ar fi sădirea de convingeri, atracție pentru anumite combinări și stări de spirit, deci chezășie a unui mod de a acționa. Doar împrejurările și condiția socială au și ele evoluția lor. Sîntem în mers, noi înșine și lumea cunoscută precum și acea presupusă că există. Mișcarea universală efectuată de infinitezimalele și discretele cuante realizează combinările potențelor și pe care trebuie să le avem în vedere în procesul instructiv-educativ pentru a ne asigura trăinicia atitudinii, a conduitei. Obiectul pedagogizării depășește astfel cunoștința și are în vedere modelarea specificului omenesc. Aceasta înseamnă să se vizeze prelucrarea integrativă din interiorul subiectului; constelarea în finalizare fiind și o sinteză, ne dă siguranța atitudinii lăuntrice. Atunci, reexaminarea forțelor umanului global (senzorial, cognitiv, afectiv, volitiv, aspirații, viziune etc.) constituie în fond o coparticipare a educatorului, profesorului, comandantului ș.a.m.d. la înviorarea, remontarea potențelor întru noi combinări (constelare) pentru a deveni oameni oarecum alții, cu alt mod de a vedea lucrurile, de a gîndi și chiar de „a fi" în execuția sarcinilor. O pregătire în atmosferă de anticipare a lumii interne vizionată cuantic.

●Prin pedagogizare contribuim la sporirea puterii umanului global, în sensul că lumea internă, prin înjghebarea ei într-un TOT (constelare), îndrumează convenabil combinările, fapt ce noi îl cuprindem în termenul de cuantificare (calitativizare, valorificare). Această anticipată înjghebare (constelare) a funcțiilor psihice, încordărilor, trăirilor spiritualului euristic, capătă un plus în reușită prin construirea unei viziuni ce caută să lumineze sarcina (misiunea).

În atari situații, cu ajutorul pedagogiei ne oferim să fim coparticipatori la renovarea potențialului uman global. Sigur că în fața unui colectiv de personalități închegate, sau în curs de formare, pedagogia nu se poate opri numai la transfer de idei, ci ea, pe temeiul cuantic, răscolind „capitalul" uman caută să-i învioreze și să-i dea un impuls, să imprime un sens nou combinărilor, eventual un ritm pentru ca dirijarea constelării omenescului specific să fie maximizat spre țelul urmărit. De dorit ca fiecare cursant să nu se limiteze la memorizare, ci să găsească înțelegerea științifică și practică pentru împrospătarea procesului constelării, pentru optimizarea capacității. Ca atare, participăm la procesul cuantic, adînc și intim, al subiectului, ajutîndu-l prin prelegeri, discuții* ca el să-și renoveze spiritul prospectiv ceea ce se traduce printr-un salt calitativ în desăvîrșirea sa. Această coparticipare nu este ea și un germene, un preludiu al creativității? E bine să ne amintim și criticile. Alex. F. Osborn citează pe J.P. Guilford, președintele asociației psihologilor americani care a vorbit despre „indiferența blamabilă cu care educația tratează creativitatea"**.

●În secolul educației permanente, adulții trebuie să-și preia sarcina cu sîrguință, doar actul de inovație, creație este așteptat în profesii ca și în orice activitate. Îndrumătorul, educatorul activează printr-o conduită de participant la remontarea umanului, un fel de preludiu al creativității. El este un consilier, chiar un partener prin dezbateri, schimburi de experiență la procesul de prelucrare a unor receptivități, la sădirea de convingeri, făurirea unei atitudini, viziuni, cu alte cuvinte la cuantificarea (optimizarea) lumii interne. Pe lîngă programe și transmitere de cunoștințe pentru desăvîrșirea personalității, adultul în special are nevoie de o constelare a umanului global într-o formă deosebită pentru zămislirea spiritului prospectiv, pentru obținerea unui nivel calitativ superior. Aceste tendințe ale perfecționării trebuie să se oglindească chiar în manifestările comportamentului. În acest mod văzută coparticiparea, înseamnă o anticipare, un imbold pentru perspectivare. Ca să se poată trece cu succes la un nou tip uman, în stare să satisfacă exigențele socialismului, orice contribuție, pentru valorificarea (cuantificarea) specificului uman, este binevenită.

Astfel vedem că pedagogia în orice situație poate să ofere modalitățile de revalorificare a globalului uman, ca efectele funcționale în combinarea lor să împletească practicul cu teoreticul, științificul cu filozoficul pentru cuantificare, adică maximizare a unui *Tot* uman închegat. Fără a se rupe de realitatea vie, pe baza autocunoașteri științifice, fiecare adult operînd cu modalități pedagogice adecvate mersului evenimențial să se autodesăvîrșească. Ideile lui Carl Rogers cu „libertatea de a învăța" (1969), ale lui Edgar Faure cu „a învăța să fii" (1972) ale lui M. Adler cu părerea că „mintea omului în mod natural învață" (1965), ale lui R. Hutchins cu „societatea care învață" (1968) și altele asemănătoare sînt indispensabile ca fază primară în instruire și formarea personalității. Pentru înfruntarea condiției social-istorice a secolului ce vine, anunțat atît de zgomotos de tehnicizarea în galop și descoperirile uluitoare ale științelor, se impune reexaminarea problemei educaționale. Strategia formării omului nou o vedem axată pe expansiunea pedagogiei, pe orizontală prin extinderea largă a interdisciplinarității la toate științele ce se ocupă de natura umană, chiar în mod indirect, și pe

* Discuția chiar sub forma punerii unei probleme cu caracter general sau a unei chestionări nu urmărește să se verifice numai ce s-a „învățat", ci gradul de aprofundare din partea auditoriului, a participării lui totale, a trăirii problemei.

** L'imagination constructive. Traducere în lb. franceză, Editura Dunod, 1971, pag. XIII.

verticală prin autoprelucrarea totalului specific omenesc.

Viziunea unică și clară despre profunzimile globalului uman ajută cunoașterea sursei de promovare a devenirii noastre ascensiv. Aplicativ, orice situație evenimențială implică condiția social-istorică dar și ordine, metodă, spirit organizatoric, viziune, prospectare, planificare. Omul cu rol și statut, fie muncitor în uzină, fabrică, agricultură, știință, nu poate ieși din conexiunea psiho-socială și totdeauna este legat de productivitate.

Saltul calitativ, de care vorbim mereu, este de fapt efectul funcțional, materializat dincolo de procesul învățării, peste deprinderile motrico-intelectuale cerute de specialitate. El atinge sfera suprastructurii umane de unde vine ineditul, inovația, perspectivarea. Cuantificarea, autoprelucrarea eficientă a interiorului uman, procură posibilități integratoare susținute de clarviziune și prospectare prin imboldul mobilizator țîșnit din lăuntrul subiectului. Omul nu se mai limitează la lozinci, memorizări și n-are nevoie de veghetori, controlori, fie el muncitor, intelectual, om de știință, fiindcă umanul global cuantificat prin interdisciplinare își dezvăluie nu numai ce este, ce poate, ci și ce vrea, ce este hotărît să facă, să devină.

Pentru interpretarea materialist-dialectică a problemei, știm că universul este materie, și încă cea mai veche, dar pe noi ne interesează, în special, cea vie în continuă evoluție. Avem materia și mișcarea, avem masa și energia, dar avem funcționalitatea și efectul. Combinarea efectelor în constelarea umană determină, faptic, valoarea noutății.

Pedagogia în expansiune, ca știință a educației, prezentă în orice trăire, urmează să intensifice rolul principal, actual și complex, de susținere a omului în saltul civilizației. Omul să fie ajutat atît prin interdisciplinarea lărgită cît și prin tratarea globală a specificului său uman în contextul social-istoric. Cuantificarea prin efectul funcțional din lumea spațială a umanului să superiorizeze omenescul, ca spiritul organizatoric — prospectiv să potențeze creator ființa. Cu educația în fire, omul cuantificat să preia în mîinile sale destinul lui și al societății, propulsînd desăvîrșirea.

Conștiința personalității și formarea ei

(Urmare din pag. 33)

temeritate (dacă mai este cazul să ne exprimăm așa în contextul actual al informațiilor psihopedagogice), ținînd seama de dificultățile referitoare la domeniul de studiu al psihologiei precum și de luciditatea și cumpăna unui om de știință de primă mărime, cu privire la poziția adoptată și argumentele folosite față de această problematică. Privită într-o asemenea perspectivă, lucrarea implică semnificații educative (și nu numai pe acestea) de certă actualitate. Este important de reținut nu atît efortul personal, creativ, autorizat, pentru argumentul său, față de diversele puncte de vedere exprimate și uneori tulburătoare, ci convingerea unui autentic om de cultură, că fără abordarea și dezbaterea teoretică a problematicii conștiinței, a tuturor factorilor care o condiționează, nu este posibilă formarea ei valorică (axiologică). De aceea, psihologia personalității, a conștiinței i. este parte integrantă a practicii educative.

Cunoștințele asupra structurii și plasticității conștiinței, asupra personalității în general, sînt un punct de sprijin în acțiunile educative. Și trebuie să mergem mai departe, evident, pentru ca asemenea cunoștințe să se transforme în forțe ale dirijării devenirii umane. În acest sens, lectura cărții te cuprinde de la primele pagini. Avem de-a face cu o arie tematică abordată extrem de larg, acoperind mai toate aspectele esențiale din ultimii cincizeci de ani din viața psihologiei referitoare la personalitate, chiar dacă în contrast uneori cu concluzia deprimantă a unor psihologi că „nu este posibil pentru moment de a se ajunge la un model unic al personalității" este mai înțelept să adoptăm atitudinea că ne aflăm astăzi într-o fază de defrișare preliminară. Dealtfel, acad. V. Pavelcu, în Cuvînt introductiv, a ținut să precizeze rostul acestei lucrări și „atmosfera" în care a fost concepută și realizată — aceea că „poate suscita nu un interes istoric, ci mai ales unul genetic, de surprindere a modului cum s-au conturat progresiv unele concepte fundamentale ale psihologiei personalității, necesare în opera de educație, de umanizare a omului" (p. 6).

Așa este. Este nu numai o convingere, ci o realitate științifică din care se transmite, pînă la ultimul său capitol — „Structura și orientările personalității" — mesajul relației din punct de vedere psihologic asupra personalității și efortul imens al actului educativ pentru proiectarea și realizarea unei personalități conștiente, constructive. Din acest punct de vedere reții cu deosebire atenția numeroasele întrebări și aspecte explicate limpede și nuanțat referitoare la conștiință ca activitate de înțelegere și adaptare, funcție de capacitatea ei de relație, sinteză, alegere și supraveghere, la afectivitate și dinamica fenomenelor de conștiință, încît putem spune că: „Tot sensul educației stă în aptitudinea de a transforma conștiința individuală, favorizînd la maximum potențele ei înnăscute" (p. 156). Acestea sînt, într-adevăr, zonele cele mai complexe și dificil de realizat în plan pedagogic.

Textele incluse în paginile acestei lucrări sînt rodul multor ani de neobosită activitate științifică, de analiză a poziției psihologiei în domeniul conștiinței, a personalității în general, în aspectele lor structurale, dinamice, genetice și educative. Iată de ce formulăm în finalul acestor succinte considerații, încă o judecată privind relația psihologiei cu pedagogia, aceea că prin cursurile de pregătire pedagogică, în instituțiile noastre de învățămînt superior, nu se furnizează simple cunoștințe celor ce vor deveni educatori ai conștiinței tinerelor generații, ci este necesar să se urmărească formarea capacității studenților să soluționeze problemele practice educative și să le fie stimulată activitatea creatoare, ceea ce nu se poate realiza în afara unei temeinice culturi psihologice, pentru care lucrarea de față pledează cu ardoare și competență.

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

400 de ani de învăţămînt pedagogic la Caransebeş

Prof. VICTOR DOBRESCU
Insp. şcolar Caraş-Severin

ÎNVĂŢĂMÎNTUL PEDAGOGIC are o bogată şi îndelungată tradiţie la Caransebeş. Prima menţiune documentară despre existenţa unei şcoli româneşti de dăscălie în Banat o aflăm în prefaţa Paliei de la Orăştie tipărită în 1582 (vezi facsimilul), în care se menţionează că la traducerea vechiului testament din limba latină şi slavonă în limba română, episcopul Ardealului Mihai Tordaşi, român de religie calvină, l-a avut colaborator pe „Zăcan Efrem dascălu de dăscălie al Sebeşului..."[1]. Acest fapt atestă existenţa unei şcoli pentru pregătirea învăţătorilor şi predicatorilor pentru bisericile calvine la Caransebeş şi a unei tradiţii culturale pe aceste meleaguri.

Despre caracterul acestei şcoli şi despre dascălii săi dispunem de prea puţine informaţii, însă el poate fi dedus prin analogie cu şcolile similare ale timpului: şcoala din Scheii Braşovului şi şcoala de la Făgăraş, înfiinţată în 1657, de rit calvin, cu secţie română şi maghiară, care a fost o şcoală de gramatică pentru pregătirea de predicatori şi dascăli sătesti. În această şcoală se preda în limba română de către dascăli români şi pe cărţi bisericeşti româneşti.[2] Şcoala îi învaţă pe elevi să scrie, să citească, să cînte şi să predice[3]. Şcoala din Scheii Braşovului este atestată documentar la 1495 şi era „o şcoală elementară sau cel mult o şcoală de dieci în care se învăţa cititul, scrisul şi cîntările bisericeşti, după cum... erau mai toate şcolile vechi româneşti înfiinţate pentru fii de iobagi, care nu puteau aspira mai mult decît la treapta preoţiei şi dăscăliei"[4],

Şcoli calvine româneşti au funcţionat la Lugoj şi Caransebeş, începînd cu anul 1556 şi pînă la sfîrşitul secolului „reuşiseră să se facă bine cunoscute".[5] Această concluzie rezultă şi din faptul că regulamentul şcolii din Făgăraş prevedea că magistrul român, avea şi sarcina de-a învăţa elevii să cînte românește după obiceiul bisericilor din Caransebeş şi Lugoj iar „cîntările trebuie să le scrie cu litere latine"[6].

Şcoala calvină românească din Caransebeş ajunge la o treaptă înaltă de înflorire pe la anii 1650, cînd funcţiona sub conducerea nobilului român Mihail Halici-Tatăl. Aici s-a folosit primul manual didactic românesc „Catehismul cu întrebări şi răspunsuri", tipărit la Alba Iulia în anul 1648, cu litere latine[7]. Această şcoală a încetat să funcţioneze la preluarea întregului Banat de către turci în anul 1658[8].

Şcoala de dăscălie din Caransebeş s-a înfiinţat în anul 1544, după afirmaţia prof. univ. Onisifor Ghibu într-o conferinţă cu titlul „Contribuţia Banatului la cultura românească", ţinută la 12 decembrie 1927 în cadrul Extensiunii universitare la Caransebeş în care a arătat că „învăţătorii erau unguri, însă elevii erau români"[9], fără a in-

[1] V. Pamfil. *Palia de la Orăştie 1582*. Buc. Ed. Academiei, 1969, p. 10.
[2] Şt. Bârsănescu. *Dicţionar cronologic...*, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1978, p. 26
[3] Munteanu R. *Contribuţia şcolii ardelene la culturalizarea maselor*, ESDP, p. 157
[4] A. Bîrseană. *Istoria şcoalelor româneşti greco-orientale din Braşov*, 1902, p. 5
[5] V. Ţîrcovnicu. *Istoria învăţămîntului din Banat pînă la anul 1800*, E.D.P. Bucureşti, 1978, p. 59.
[6] I. Mureşianu. *Din trecutul slovei bănăţene*. Timişoara. 1940
[7] Onciulescu D., *Primul compediu de pedagogie şi metodică în lb. română 1776/1785*. CCD Timişoara. 1979, pag. 10.
[8] V. Ţîrcovnicu. *Istoria învăţămîntului din Banat...*, p. 51
[9] Informaţie de la prof. pensionar Athanasie Penescu din Rîca-Argeş.

dica sursa, era probabil o școală calvină cu limba de predare română, care pregătea și dascăli pentru satele valahe, fapt ce presupune o mare răspîndire a scris-cititului...[10] Importanța acestei școli rezidă în faptul că „Toate celelalte școale pe care le-a avut neamul nostru... au avut limba de propunere străină...", iar aceasta „e cea dintîi școală mai înaltă cunoscută în istoria noastră"...[11], în care predarea se făcea în limba română. În jurul acestei școli s-au concentrat cărturari de seamă.

Din cei patru traducători ai Paliei de la Orăștie, doi erau caransebeșeni: Ștefan Herce și Efrem Zăcan, scoborîtori din vechi familii nobile din oraș. Istoricul pedagogiei românești, Șt. Bârsănescu, consideră că în secolul al XVI-lea principala școală a epocii a fost școala dascălului. Astfel de școli se găseau în Scheii Brașovului și la Biserica Sf. Gheorghe vechi din București. Ele și-au luat numele de la cuvîntul grecesc „didaskalos", care înseamnă profesor. Acest fel de școală a făcut trecerea de la școala în limbi străine la cea în limba maternă, deci a continuat să aibă un pronunțat caracter religios[12].

Școala de gramatică din Caransebeș, care avea ca limba de predare română, a funcționat între anii 1635—1741 cu cinci dascăli, pregătind peste 100 generații de învățători și preoți „în spiritul tradițiilor românești și ortodoxe",[13] și a fost continuată cu școala mănăstirească, de la biserica Sf. Gheorghe din Caransebeș.

După încorporarea Banatului la Imperiul austriac în 1718, noua stăpînire începe să organizeze și să modernizeze învățămîntul conform scopurilor sale. Înainte de anul 1774 învățătorii nu beneficiau de o pregătire specială, iar cei mai mulți aveau și o ocupație secundară, pentru a se putea întreține. În anul 1774 cei mai harnici învățători au fost trimiși să urmeze cursurile școlii normale din Viena, pentru a-și însuși „noua metodă" de predare, care cerea ca elevii să folosească același fel de manuale, iar învățătorii aceeași metodă de predare, preconizată de pedagogul german Felbiger.

Printre cei plecați la Viena pentru a se iniția în noua metodă a fost și Nicolae Stoica de Hațeg, precum și 23 candidați de învățători. La început noua metodă a fost introdusă în principalele localități din Banat, pentru uniformizarea conținutului și a metodelor de predare. Pregătirea metodică a învățătorilor se făcea cu ajutorul celor 23 candidați de învățători, răspîndiți în diferite cercuri și prin cursul preparandial de 4 luni de la Timișoara organizat între anii 1777—1779 și 1791, unde se studia manualul de metodică „Cartea de mînă a dascălilor", alcătuită după metodica lui Felbiger și tradusă în lb. română de arhimandritul Feldvari și cronicarul Nicolae Stoica de Hațeg.[14] Aceste cursuri sporadice au durat pînă la 12 noiembrie 1812, cînd s-a deschis Preparandia din Arad.

Astfel de cursuri pregătitoare pentru învățători au fost înființate în mod temporar și la Caransebeș în 1775, dar pînă în anul 1792, cînd este numit director național în granița militară Nicolae Stoica de Hațeg, nu există date care să confirme existența lor la Caransebeș. Directorii naționali aveau printre alte sarcini și pe aceea: „Să informeze pe candidații învățători despre arta tratării cu băieții". În această perioadă învățătorii se recrutau prin concurs dintre cântăreții bisericești și absolvenții școlilor normale din Mehadia și Bozovici, care formau subofițeri, furieri și învățători.[15]

Dintr-un testimoniu de calificare învățătorească eliberat în 1810 rezultă că la cursurile pentru pregătirea învățătorilor ce s-au desfășurat la Caransebeș și care s-au ținut periodic între 1795—1820 se studiau următoarele obiecte: metodica, catehismul, aritmetica și cîntarea bisericească.[16]

Pentru a înlătura scăderile care împiedicau înaintarea școlilor din granița militară, protopopul Ioan Tomici a propus comandantului Regimentului grăniceresc colonelul Mihailovici — la 30 ianuarie 1819 un „Proiect pentru îmbunătățirea organizării școalelor din regiment", care a fost aprobat de Consiliul aulic de război din Viena cu Rezoluția nr. 5753/19 august 1819, care prevedea: „Ca în Caransebeș să se introducă și să se țină în tot anul un curs de pedagogie de trei luni în timpul de vară, la care curs au să participe toți candidații de învățători, sub conducerea directorilor de școli, cu ajutorul învățătorului din Caransebeș și sub luarea de seamă a protopresviterului".[17] Cel dintîi curs pedagogic permanent s-a ținut la Caransebeș în lunile mai-iunie 1820. Prelegerile au fost ținute de Arsenie de Sacabent, viitorul episcop de la Vîrșeț, ajutat îndeaproape de protopopul Ioan Tomici și învățătorul Gh. Andreevici după metodica „Cartea de mînă pentru dascăli". În anul 1824 postul de director național a fost desființat, îndrumarea și controlul școlilor fiind încredințate protopopilor locali. Cursul de pedagogie a continuat să funcționeze sub conducerea lui Ioan Tomici. Cursurile se țineau într-o casă scundă și veche a familiei Iancovici din strada Ovid, azi demolată.[18] Prima serie de cursanți a cuprins un număr de 11 ucenici de învățători

[10] [11] I. Mureșianu, *Op. cit.*

[12] Bârsănescu Șt., *Pagini nescrise din Istoria culturii românești*, Ed. Academiei, Buc., 1971, p. 232.

[13] D. Onciulescu, *Contribuții la istoria învățămîntului în Banat pînă la 1800*, Ed. Litera, Buc., 1977, p. 86

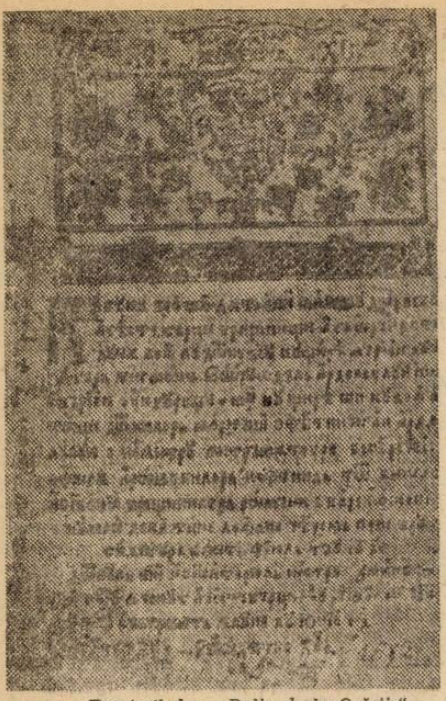
[14] D. Onciulescu, *Primul compendiu de pedagogie...*, p. 39

[15] *Ibidem*, p. 116

[16] Gr. Popiți și N. Linția, *Contribuții la istoricul școlii Caransebeșiene*, p. 10

[17] Ghidiu A., *Introducerea tasului pedagogic*, p. 22

[18] Gr. Popiți și N. Linția: *op. cit.*, p. 11.



Facsimil din „Palia de la Orăştie"

tori: Ioan Adam din Marga, Mihail Tomşilă din Măru, Dimitrie Popovici din Ohaba-Bistra, Damaschin Popovici din Glimboca, Ioan Ilici din Obreja, Solomon Stiopu din Iaz, Ioan Ţoican din Rugi, Ioan Turcin din Crîşma, Gheorghe Domăneanţu din Petroşniţa, Petru Bogoevici din Zlagna, Nicolae Grigorievici din Armeniş, precum şi alţi prepararanzi fără slujbă, „carii de bunăvoie şi poftă spre învăţătură vor avea".[19]

În anul 1828 cursul se reduce de la 3 luni la 6 săptămîni şi se ţinea de obicei în vacanţa de vară, iar postul de director naţional se reînfiinţează. Despre aceste cursuri istoricul Hitzinger spunea: „De curînd... la propunerea preceputului domn protopop greco-oriental Tomici a început singur să organizeze un fel de şcoală preparandă în care învăţătorul comunal din loc să împărtăşească colegilor săi de profesie din graniţă în timpul lunilor de vacanţă oarecare îndrumări în tagma dăscălească."[20]

La 11 iunie 1830 a fost numit director naţional prof. Constantin Diaconovici-Loga, care este autorul studiului „Despre organizaţia şcoalelor preparande din districtul milităresc". Acest plan a fost aprobat de Înaltul consiliu ostăşesc de curte cu Rezoluţia nr. 318 din 24 ianuarie 1834.[21]

El a înfiinţat Şcoala preparandă naţională din Caransebeş, care a luat fiinţă la 12 februarie 1832. Cu această ocazie autorităţile militare „au lăudat sporiul întru învăţătură, care s-au făcut întru această şcoală preparandă."[22] El a mutat cursurile de la Caransebeş la Biserica Albă în 1836, „pentru că aici în mai multe limbi se vorbeşte şi pentru lesnime". Înainte de moarte el a readus cursul la Caransebeş, activitatea lui fiind socotită o activitate de pionierat.[23]

În 1857, după demisia lui Petru Lupulov a fost numit director naţional Nicolae Andreevici, care a continuat cursul de pedagogie în două semestre, unul de iarnă şi altul de vară, pînă la desfiinţarea graniţei militare la 1 ianuarie 1872. Meritul său nepieritor în domeniul învăţămîntului este faptul că a pus bazele „Asociaţiei cultivatoare", prima organizaţie profesională didactică din Banat.

Pregătirea pe care o primeau învăţătorii în şcoala preparandă din Caransebeş, pînă la desfiinţarea cursurilor în 1872, trebuie considerată ca insuficientă condiţiilor existente în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. După aducerea cursului teologic de la Vîrşeţ la Caransebeş, episcopul Ioan Popasu a propus să se înfiinţeze şi un curs pentru pregătirea învăţătorilor în cadrul unui institut teologic-pedagogic diecesan greco-oriental român.

Secţia pedagogică şi-a început activitatea la 13 sept. 1876 cu trei profesori, un cabinet şi trei cursuri (clase). Ministerul Cultelor şi Instrucţiunii a aprobat înfiinţarea institutului şi a planului de învăţămînt prin Rescriptul din 30 sept. 1877.[24] Aceasta se poate considera ca o continuare firească a cursurilor de pedagogie iniţiate de protopopul Ioan Tomici în 1820, continuate sub forma şcolii preparande din 1832, care a fiinţat pînă la desfiinţarea graniţei militare în 1872.

Primii profesori ai şcolii au fost: Ioan Nemoian, Filip Adam, Gheorghe Petrescu, Iuon Ionaşiu şi Emanuel Nejedly, la care s-au mai adăugat: Ştefan Velovan, Patriciu Drăgălina, Nicolae Popovici, dr. Leo Mureşan, dr. Ioan Paul, dr. Iosif Bălan, Vasile Goldiş, Antoniu Sequens etc. Cursurile funcţionau în localul vechi al episcopiei cu săli mici şi întunecoase, dărîmat în 1898[25]. În anul 1897 s-a înfiinţat şcoala de aplicaţie, iar în 1903 a fost inaugurat internatul pedagogic. În 1919 cursul inferior se transformă în şcoală normală

19 *Ibidem*

20 Vuia I. *Activitatea culturală a protopopului I. Tomici.*

21 C. Diaconovici-Loga. *Epistolariul românesc, Buda* 1841

22 Antonescu Gh., C. Diaconovici-Loga *În istoria literaturii române* vol II, Buc. 1968, p. 104.

23 *Gîndirea pedagogică a generaţiei de la 1848* EDP., Buc., 1968, p. 4.

24 V. Tîrcovnicu; *Contribuţii* ..., p. 188

25 P. Jumanca; *Şcoala de dascăli Caransebeş şi rolul ei în viaţa culturală a Banatului,* în „Altarul Banatului" nr. 1-3 1947, p. 113

și se mută în actualul local, iar în 1924 se statifică și cursul superior. După reforma învățămîntului din 3 august 1948 școala normală se transformă în școală pedagogică, care a funcționat pînă în 1957. În 1969 cursurile se reactivează în cadrul liceului pedagogic de astăzi cu două secții: învățători și educatoare.

Profesorii acestei școli au fost personalități care, prin pregătirea lor temeinică, majoritatea fiind doctori în științe sau avînd stagii de specializare la universitățile din apusul Europei, au contribuit la ridicarea prestigiului acestei instituții și au imprimat încă de la început o atmosferă de muncă serioasă în școală, fapt care a făcut ca faima acestei instituții să se răspîndească nu numai în Banat, dar și în Țara Hațegului și chiar în vechea Românie. Mai tîrziu au venit aici și alți profesori vestiți: Enea Hodoș, membru corespondent al Academiei Române, dr. Constantin Popasu, dr. Nicolae Regman, dr. Ilie Minea, Iuliu Vuia, Gh. Neamțu, Sabin Evuțian, dr. Victor Țîrcovnicu și alții, care au contribuit la dezvoltarea literaturii didactice și la orientarea realist-practică a învățămîntului din această parte de țară. Toți au fost oameni însuflețiți și devotați profesiei lor, înzestrați cu cunoștințe eminente și cu practică pedagogică bogată, adevărați educatori ai tinerei generații. Aceștia au dat învățămîntului o orientare realist-practică și au contribuit la dezvoltarea conștiinței naționale a maselor asuprite. Dovadă în acest sens sînt acțiunile organizate în anul școlar 1918/1919 de către elevii și profesorii școlii, care s-au situat pe poziții progresiste, dar în perioada interbelică si mai ales postbelică au luptat pentru democratizarea învățămîntului, pentru înfăptuirea revoluției culturale în acest colț de țară, iar astăzi luptă pentru modernizarea și ridicarea calității învățămîntului, potrivit indicațiilor ce rezultă din documentele de partid și de stat.

Se împlinesc 400 de ani de funcționare aproape neîntreruptă, ca rezultat al luptei maselor populare din fosta graniță militară pentru cultură și o viață mai bună și a activității unor cărturari progresiști pentru luminarea poporului, printre care merită să fie enumerați: Efrem Zăcan, Nicolae Stoica de Hațeg, Ioan Tomici, Constantin Diaconovici-Loga, Petru Lupulov, Nicolae Andreevici, Ioan Popasu, St. Velovan, Patriciu Drăgălina, Petru Barbu, Ilie Orzescu și alții.

Preparandia din Caransebeș a fost singura instituție de învățămînt din Banat de nivel mediu, în care predarea se făcea în lb. română și unde s-a cultivat conștiința națională a locuitorilor de pe aceste meleaguri în timpul dominației străine. În perioada 1876-1982 școala a dat circa 92 serii de învățători, ceea ce înseamnă peste 2100 cadre didactice dintre care unii au ajuns figuri luminoase ale culturii și învățămîntului din această parte de țară: George Cătană, Timotei Popovici, Ion Mărilă, Pavel Jumanca, Iosif Velceanu, Ioan Miloia, Ion Popovici-Bănățeanu, Gh. Băltean, Filaret Barbu, Gr. Bugarin, Silvia Secoșan-Humița, Ghiță Bănuțiu, Gh. Crăciun, Sofia Vlad-Rădulescu și alții.

Liceul pedagogic de astăzi este un adevărat centru metodic pentru pregătirea și perfecționarea educatoarelor și învățătorilor din județul Caraș-Severin. Aici „s-a trecut la o *adevărată ofensivă a modernizării*"[26], care să dea răspuns adecvat la comanda socială a epocii în ceea ce privește pregătirea educatorilor de mîine. Dintre noutăți două merită să fie evidențiate: sala multifuncțională cu mobilier modular pentru clasele primare, care a constituit tema unui experiment de-a lungul a patru trimestre, perioadă în care s-a conturat o nouă tehnologie didactică la clasele I-IV în condițiile sălii specializate, care a fost finalizată cu prilejul unui schimb de experiență ce a avut loc la Caransebeș la 2 martie 1978[27] precum și instalația de televiziune cu circuit închis.

Liceul pedagogic de astăzi este un adevărat complex școlar cu învățămînt preșcolar, primar, gimnazial și liceal, cu două profile: pedagogic și industrie ușoară, care este frecventat de 2104 copii și elevi cuprinși în 59 clase cu două secții: română și germană, dintre care 143 se pregătesc a deveni învățători și educatoare. Liceul este încadrat cu un personal didactic și auxiliar de toate specialitățile în număr de 84 persoane: două educatoare, 28 învățători, 51 profesori, trei maiștri-instructori, doi laboranți, un bibliotecar și 19 persoane personal de deservire. Majoritatea personalului didactic posedă gradul didactic I sau titlul de „evidențiat".[28] Aici este un adevărat laborator de creație didactică. Este suficient să menționez colectivul care elaborează noul abecedar, avînd ca animatoare pe învățătoarea Avram Elisabeta. Este meritorie „această ambiție de așezare în context republican" a unor cadre didactice de la acest liceu, care caută să ridice școala de dăscălie de astăzi „la înălțimea la care o obligă arcul de boltă al celor patru secole de istorie".[29]

Liceul dispune de o bogată și variată bază didactico-materială: 41 săli clasă clasice și

(Continuare în pag. 60)

[26] „*Flamura*" nr. 3195/13 februarie 1979, p. 2
[27] Informații primite de la prof. Lambert Ion, director adjunct al Liceului pedagogic din Caransebeș
[28] „*Școala de dăscălie*" — argumente ale unei istorii prezente, în „Flamura" nr. 3374/1e3. VII. 1982 p. 2
[29] Anton Vasilescu, *Sala specializată*. Revista de pedagogie nr. 4/1975 Anton Vasilescu *Valențele actului de predare-învățare în sala specializată*, „Revista de pedagogie" nr. 6 1979.

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Învăţămîntul integrat al ştiinţelor în contextul modernizării şcolii contemporane

DAN POTOLEA
Universitatea din Bucureşti

ÎN ANSAMBLUL PROCESELOR de modernizare a şcolii contemporane cele referitoare la obiectivele şi conţinutul învăţămîntului ocupă o poziţie centrală. Semnificativ în acest sens este faptul că reformele şcolare — a căror amploare şi universalitate este bine cunoscută — operează, în primul rînd, la nivelul finalităţilor şi curriculumului, ambele tipuri de schimbări antrenînd modificări corespunzătoare şi indispensabile ale tehnologiei producerii şi evaluării educaţiei şcolare.

Tendinţele inovatoare ale conţinutului învăţămîntului evoluează în prezent în cel puţin trei direcţii majore: *a)* reconsiderarea structurii interne a obiectului de învăţămînt — în direcţia unui zoomorfism mai accentuat între disciplina şcolară şi natura ştiinţei reflectate; *b)* predarea integrată, interdisciplinară, a ştiinţelor şi *c)* accentuarea şi valorificarea funcţiilor aplicative, social-umane ale ştiinţelor.

Prima orientare propune o reevaluare a criteriilor de construcţie a obiectului de învăţămînt, acordînd un rol determinant conceptului de structură logică a cunoaşterii sau „structurii ştiinţei" (Brunner, Schwab, King, Belth). Din perspectiva acestuia se aduc învăţămîntului tradiţional o serie de acuze: *1)* disciplinele şcolare reprezintă adeseori o colecţie de fapte, concepte şi legi insuficient corelate, care nu se organizează în structuri teoretice valabile; *2)* se acordă o pondere excesivă criteriilor istorice şi psihologice în detrimentul celor epistemologice şi logice; *3)* ştiinţa este predată mai ales ca produs şi se ignoră sau se minimalizează procesualitatea, devenirea şi construcţia ştiinţei.

Conceptul de structură a ştiinţei, configurat de două dimensiuni solidare, prin care se apreciază identitatea fiecărei discipline, — dimensiunea „substanţială" — principii, concepte fundamentale organizate în matrici sau scheme conceptuale, şi dimensiunea „sintactică" — ansamblul de metode, tehnici şi procedee de producere şi validare a adevărului ştiinţific — devine mai ales în deceniul al 7-lea cadru de referinţă la care se raportează noile modele de programe şi manuale şcolare, inaugurînd o veritabilă mişcare pedagogică în acest sens. Printre primele proiecte de curriculum elaborate în noua viziune am putea menţiona pe cele din S.U.A. vizînd — fizica — PSSC (Physical Science Study Commitee) — 1960; matematica — SMSG (School Mathematics Study Groups) — 1960; biologia — BSCS (Biological Sciences Curriculum Study) — 1963. Ultimul s-a cristalizat în trei versiuni — galbenă, verde şi albastră, reprezentînd 3 tipuri de abordări a problematicii biologice — celulară, ecologică şi moleculară. Fiecare variantă gravitează în jurul unor concepte nodale; de exemplu: prima versiune apelează la concepte sintetice precum: unitatea, diversitatea, continuitatea şi interacţiunea.

Apelul la „schemele conceptuale" şi la elemente de metodologia cercetării biologice, elaborarea de manuale pentru profesor şi pentru elev, instrucţiuni de concepere şi efectuare a unor experienţe, seturi de filme şi alte auxiliare didactice au transformat BSCS-ul în unul din cele mai influente modele de organizare şi predare-învăţare a biologiei în S.U.A., cu efecte catalitice şi în alte ţări ale lumii. Fără îndoială, nu întîmplător peste 50 de ţări au preluat cu unele adaptări proiectul BSCS.

Excesul de academism în şcoală, transmiterea ştiinţelor epurate de implicaţiile lor sociale, politice pe de o parte, iar pe de altă parte creşterea rolului social al ştiinţei contemporane şi nevoia resimţită de sistemele de învăţămînt de a apropia procesul de învăţămînt într-o manieră mai eficace de exigenţele practicii sociale au generat

orientarea care susține restaurarea valorilor instrumental-aplicative și relevarea problematicii sociale a științei. În cadrul conținutului învățămîntului, modalitățile de implementare a acestei orientări sînt variate: *evidențierea funcțiilor aplicative ale disciplinelor de învățămînt, introducerea disciplinelor tehnologice, ridicarea statutului didactic al activităților practice prin transformarea lor din procese oarecum marginale și periferice în elemente intrinseci ale procesului de învățămînt etc.* Concepția românească a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția aduce contribuții semnificative în această direcție formulînd soluții inovatoare, originale, în ceea ce privește interacțiunea dintre învățarea practică și învățarea prin cercetare.

În studiul de față ne interesează în mod special „Învățămîntul integrat al științelor sau în alți termeni, echivalenți, „predarea integrată", „abordarea interdisciplinară" sau „conținutul unificat" al procesului de învățămînt. Am evocat succint celelalte două direcții ale modernizării conținutului învățămîntului întrucît cea aflată în discuție nu poate fi înțeleasă în afara contextului de inovații în care se manifestă, a interacțiunilor potențiale și reale, a raporturilor de continuitate sau discontinuitate cu alte traiectorii de evoluție. Astfel, de exemplu, un expert al UNESCO în domeniul proiectării și evaluării conținutului științific al învățămîntului remarcînd caracteristicile meritorii ale abordărilor de factură structural-procesuală (au fost implicați oameni de știință, inclusiv laureați ai Premiului Nobel, în elaborarea noilor programe s-a accentuat ipostaza științei de sistem de investigație, s-au elaborat noi manuale și mijloace didactice, au fost concepute și puse în funcțiune programe speciale de formare a cadrelor didactice), semnala totodată că nu mult după debutul lor au fost sesizate unele limite, în esență reductibile la două mai importante: caracterul sofisticat al unor programe și orientarea prea puternic unidisciplinară; inovațiile au avut în vedere granițele tradiționale ale fizicii, chimiei, biologiei etc. [1].

Să mai relevăm un fapt simptomatic pentru varietatea relațiilor posibile între diferitele planuri ale perfecționării conținutului învățămîntului. Recomandările privind accentuarea funcțiilor aplicative ale disciplinelor de învățămînt, încorporarea în educația științifică a unor valori și problematici sociale, au condus la constituirea unui tip particular de învățămînt interdisciplinar — cel axat pe abordări și rezolvări de probleme practic-sociale cu concursul a mai multor discipline.

Predarea integrată a științelor, fundată pe o perspectivă esențialmente interdisciplinară, reprezintă, în optica unor cercetători, *a doua generație* a investigației și reformei conținutului, prima fiind ilustrată de întemeierea proiectelor de program (manual pe conceptul de structură a științei).

Potrivit lui R. Merill, în mișcarea contemporană a predării științei se pot decela trei tipuri de strategii: primul enciclopedic, al doilea — structural-procesual și al treilea caracterizat prin: *a)* traducerea scopurilor în termeni comportamentali precișI; *b)* cu mai mare interes pentru cultivarea atitudinilor științifice; *c)* individualizarea obiectivelor conținutului, metodelor și tehnicilor de evaluare; *d)* organizarea procesului didactic în jurul problemelor care cer învățare interdisciplinară *e)* folosirea unei largi varietăți de mijloace instrucționale tehnice [apud. 9].

Indiferent că sînt considerate a doua generație sau sînt încadrate în al treilea stadiu de evoluție al predării științelor, modelele de conținut unificat sînt unanim recunoscute drept una din cele mai reprezentative și recente inovații didactice.

Se recunoaște tot mai mult că compartimentarea și izolarea disciplinelor nu mai reprezintă singura modalitate de organizare a conținutului, dimpotrivă, absolutizarea lor devine prejudiciabilă pentru un învățămînt modern [3]. „Va fi posibil să impunem limita enciclopedismului și „ghiveciului materiilor", care rezultă din viziunea enciclopedistă, cu condiția să se găsească categorii interdisciplinare de integrare pe baza cărora se vor întemeia programele" — se remarcă într-un studiu de sinteză al Consiliului Europei, publicat încă din 1971 [apud 3. p. 143].

Departe de a fi invenția gratuită sau interesantă numai prin inedit ei, *interdisciplinaritatea conținuturilor are baze obiective de natură ontologică, epistemologică, socială și psihopedagogică. Unitatea în diversitatea existenței, procesul de integrare și sinteză a științelor, unitatea conceptual-metodologică a științei contemporane, creșterea gradului de valorizare socială a științei și implicarea perspectivei interdisciplinare în rezolvarea diferitelor aspecte ale vieții sociale, trebuința personalității de cunoaștere unitară, precum și nevoia de a face față exploziei informaționale sînt cîteva dintre premisele esențiale pe care le fundează construcția diferitelor variante de învățămînt integrat.*

Învățămîntul integrat al științelor a focalizat în ultimii 15 ani interesul unor instituții internaționale, naționale, a unui număr considerabil de cercetători și practicieni.

1. *Preocupările sistematice ale UNESCO.* Încă de la Conferința generală din 1968, UNESCO a hotărît lansarea unui program de predare integrată a științelor compuse din patru părți (pe care în bună măsură l-a și realizat): *a)* publicații specializate; UNESCO a editat o serie de volume cu titlul „Noi tendințe în predarea integrată a științelor"; *b)* „Stimularea de experimente pilot"; *c)* „Acordarea de servicii tehnice și asistență financiară etc; cu concursul Programului de Dezvoltare al Națiunilor Unite au fost înființate centre pentru ameliorarea și ino-

varea educației științifice în Thailanda, Israel, Brazilia, Venezuela; *d)* organizarea de seminarii regionale, subregionale și naționale.

2. Conferințele internaționale, simpozioanele și seminariile regionale și naționale dedicate programelor integrate de predare-învățare: Congresul internațional de la Varna, Bulgaria — 1968; Conferința internațională de la Maryland, S.U.A. — 1974; seminarii în Filipine, Israel, Ghana; Simpozionul asupra evaluării educației științifice integrate — Oxford 1975 etc. Dintre reuniunile mai importante, organizate de UNESCO privind modernizarea conținuturilor și în cadrul cărora problematica interdisciplinarității didactice a beneficiat de o atenție specială, să menționăm: Reuniunea experților asupra conținuturilor învățămîntului în perspectiva educației permanente — Paris 1975; Reuniunea asupra metodologiei reformelor programelor școlare — Paris 1976; Colocviul instrucțional asupra evoluției conținuturilor educației generale în următoarele două decenii — Paris 1980.

3. Înființarea de instituții specializate sau asimilarea de către cele existente a unor sarcini de cercetare în domeniul învățămîntului integrat: Centrul pentru cercetări educaționale și inovații (CERI) al OCDE-ului; centre pentru educație științifică, afiliate universităților engleze (ca, de exemplu, Centre for Science Education of Chelsea College of Science and Technology) I.P.M. în R.F. Germania, academiile, institutele și catedrele de pedagogie și psihologie din țările socialiste; Centrul de dezvoltare educațională din S.U.A. și centrele de predare a științei de pe lîngă universitățile americane (de exemplu — University of Maryland Science Teaching Center; The Lawrence Hall of Science etc.).

4. În pofida travaliului științific investit, natura, statutul și semnificațiile învățămîntului integrat al științelor nu sînt încă definite riguros. Unii autori au identificat pînă la 15 interpretări ale conceptului. Iată cîteva: o soluție administrativă pentru a face față expansiunii cunoașterii (M o r r i s — 1971); o activitate centrată pe probleme (B ō l a m — 1970); o abordare centrată pe copil (G w y n n și G h a r e — 1969); o formulă instrucțională adecvată stadiilor inițiale ale învățării (P r i n g — 1971); un complement al diferențierii învățămîntului pe discipline (M o u l e z — 1973); un mod de-a da teoreticului valoarea practică (B l o o m — 1973); o modalitate de a subordona conținuturile unor idei relaționale (B e r n s t e i n — 1971); o posibilitate de a subordona conținutul priceperilor intelectuale (Z a n n e g — 1975) [*5*].

Varietatea punctelor de vedere aferente conținuturilor integrate îl determină pe un specialist ca B a e z să afirme că predarea integrată este un concept dinamic care nu se poate ajusta într-o simplă și definitivă definiție [*1*].

Dinamismul fenomenului nu exclude totuși existența unor cadre în interiorul cărora să se manifeste acest dinamism și în absența cărora este greu să decelăm identitatea învățămîntului integrat, respectiv a conceptului corespunzător.

I n g r a m, într-un studiu recent, elaborat sub egida UNESCO și a Institutului de educație de la Hamburg, este de părere că învățămîntului integrat al științelor îi lipsește în general un „temei teoretic global", iar răspunsurile oferite la un set de întrebări esențiale nu sînt decît parțiale. Se are în vedere „înțelegerea noțiunii de curriculum integrat; relațiile cu disciplinele individuale, formale, pe care le îmbracă conținuturile implicate, scopurile pe care le servesc, momentul și maniera de utilizare practică, repercusiunile asupra predării și organizării școlii" [*6*].

Observăm că decelarea analitică și încadrarea sistematică a variatelor forme sau tipuri de conținut integrat figurează printre zonele insuficient acoperite ale problematicii învățămîntului integrat. După cîte știm, nici în literatura noastră de specialitate, pînă în prezent, nu a fost întreprins un demers în direcția menționată.

Studiul tipologic al formelor sub care se manifestă conținuturile unificate ale învățămîntului nu are semnificația unui simplu inventar descriptiv al proiectelor, experiențelor și practicilor acumulate, ci îndeplinește funcții incomparabil mai complexe.

a) Permite înțelegerea esenței predării integrate a științelor. Fenomenul ca atare nu este nediferențiat, unilateral, ci complex, multilateral. Stabilirea identității sale presupune decelarea diferitelor forme de expresie, analiza lor corelativă, surprinderea fondului comun și a notării variațiilor în jurul acestuia, operații care în fond sînt echivalente cu *elaborarea unei tipologii*. Putem presupune că inexistența consensurilor generale asupra naturii abordării integrative a conținutului învățămîntului derivă și din slaba preocupare — cel puțin pînă nu demult — pentru cristalizarea unei tipologii coerente și reprezentative. Cel mai adesea, fiecare autor pleacă de la cîteva forme de structurare pe care le hipostaziază, considerîndu-le modele prototipice, ignorînd ceea ce nu se încadrează în granițele stabilite.

b) Este de natură să discrimineze între integrarea interdisciplinară autentică și cea aparentă, între variabilele „slabe" și cele „puternice".

c) Conduce la evaluarea concretă și nuanțată a consecințelor instructiv-educative și sociale a practicării unei forme sau alteia de conținut unificat. Uneori, plusurile sau minusurile atașate orientării în discuție se fundează pe analiza unilaterală, reducționistă a multimii experiențelor existente.

d) Poate reflecta nivelul de maturizare la care a ajuns concepția și practica învățămîntului integrat. *Configurația tipologiei și interpretările aferente se pot constitui într-un*

indicator calitativ al stadiului de dezvoltare, al etapei la care se află predarea integrată a științelor.

e) Îngăduie descifrarea factorilor care susțin abordările de conținut interdisciplinar și a funcțiilor pe care sînt capabile să le realizeze. Părerea noastră este că destul de frecvent legitimitatea învățămîntului integrat interdisciplinar a fost derivată din rațiuni preponderent, dacă nu chiar exclusiv, epistemologice și de aici o anumită îngustare a funcțiilor acestui tip de învățămînt.

f) Asigură o mai bună înțelegere a raportului dintre învățămîntul integrat al științelor și celelalte două tendințe de bază ale modernizării conținutului — valorificarea conceptului de structură a științei și accentuarea funcțiilor aplicative, social-umane a disciplinelor științifice. În mod aparent — și după unii cercetători și în mod real — între orientările menționate, raporturile semnificative sînt cele de discontinuitate, chiar de opoziție. *Centrarea pe structură indică o circumscriere cît mai fidelă a obiectului de învățămînt la dimensiunile teoretice și metodologice ale științei pe care o reflectă. Organizările integrate, interdisciplinare, își propun,* dimpotrivă, *să spargă granițele disciplinelor individuale, raportîndu-se la problematici, concepte și metodologii comune.* În schimb, abordările care gravitează în jurul principiului impactului științei cu societatea și individul — apreciază că factorul decisiv în selecția și organizarea conținutului nu-l reprezintă nici specificitatea științei, nici unitatea științelor, ci *natura problemelor de rezolvat.* De pe această poziție congruențele sînt minime, iar incompatibilitățile sînt maxime. O clasificare validă a tipurilor de structuri integrativ-interdisciplinare ar putea infirma sau — eventual — confirma această supoziție.

BIBLIOGRAFIE

1. Baez S., *Innovation in science education,* UNESCO-Paris, 1976.
2. Bruner I, *Procesul educației intelectuale,* Ed. științifică, 1970.
3. D' Hainaut L, *Interdisciplinaritate și integrare,* în Programe de învățămînt și educația permanentă, L. D'Hainaut (coordonator), E.D.P. 1981.
4. Dicu A, *Predarea integrată a științelor,* în Probleme de psihosociologie a educației, Editura științifică, 1973.
5. Gardner P. L. (editor), The Structure of Science Education.
6. Ingram I. B., *Curriculum integration and Life Long Education,* UNESCO Paris, 1979.
7. Richmond P. F. (ed.) *Tendances nouvelles de l'integration des enseignements scientifiques,* UNESCO, Paris, 1970.
8. Stancovici V., *Implicațiile metodologice ale interdisciplinarității,* în *Interdisciplinaritatea în științe contemporane,* Ed. politică, 1980.
9. Tisher R. P., Power C. H., *Fundamental issues in science education,* John Willog; Sidney, 1973.
10. Zvercy, I.V., *L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire in U.R.S.S., in „Perspectives",* nr. 4/1975.

400 de ani de învățămînt pedagogic la Caransebeș

(Urmare din pag. 56)

20 specializate, 7 cabinete de practică pedagogică, șt. sociale, istorie, limbă și literatură, matematică, 5 laboratoare de fizico-chimice, biologie și fonic; fiecare cu bibliotecă și cu mijloacele de învățămînt necesare, 2 ateliere școlare de tîmplărie și textile-confecții; sală de gimnastică, muzeu școlar, biblioteca cu 30 000 volume și lot școlar experimental în suprafață de 18 arii. Școala de aplicație dispune de 18 clase, iar grădinița de aplicație de 2 grupe. Pe lîngă liceu mai funcționează un centru logopedic interșcolar cu două posturi, o cantină cu 60 locuri pe serie și un centru stomatologic[30].

În cadrul liceului se desfășoară o bogată și susținută activitate cultural-artistică și sportivă. În anul 1974 a luat ființă orchestra de muzică populară și grupul vocal, iar în 1975 echipa de dansuri. Liceul mai dispune de două coruri mixte și pe voci egale, formații de teatru, muzică ușoară și folk. Cuprinderea largă și permanența activității au oferit conducerii liceului posibilitatea promovării de spectacole de o înaltă ținută artistică, atît cu prilejul diferitelor concursuri, cît și prin numeroase spectacole susținute în Caransebeș și localitățile din jur cu prilejul diferitelor aniversări, comemorări și cu alte ocazii, care au contribuit din plin la pregătirea practică a viitorilor dirijori și instructori ai formațiilor artistice de amatori[31]. De asemenea, liceul dispune de nouă formații sportive de handbal, volei, baschet, gimnastică, atletism, tenis de masă și de cîmp, șah etc. La unele ramuri sportive elevii școlii s-au clasat pe locuri fruntașe pe țară: pentatlon locul 4 la Tulcea în 1975, șah fete locul 3 la Craiova în 1980, iar eleva Harescu Barca locul 4 la sanie la Poiana. Brașov în 1979 etc.[32]

Liceul pedagogic din Caransebeș este adînc ancorat în realitățile contemporane și se mîndrește cu cei 400 ani de funcționare neîntreruptă, fiind cea mai veche școală medie în limba română de pe aceste meleaguri.

[30] M.E.I. Interdep. 3: *Dare de seamă statistică anul* șc. 1981/1982, p. 1-2

[31] *„Flamura"* nr. 3100/31 mai 1977, p. 2.

[32] Informații de la prof. Iovanescu Ion de la Liceul pedagogic din Caransebeș.

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

Reuniune internațională pe tema „Interacțiunea dintre educație și muncă"

LA MIJLOCUL LUNII NOIEMBRIE 1982 s-a desfășurat la Budapesta o reuniune în cadrul UNESCO — CODIESEE pe probleme privind interacțiunea dintre educație și muncă. Reuniunea a fost organizată de Comisia națională maghiară pentru UNESCO și de Institutul Național pentru Educație (O.P.I.) din R.P. Ungară. Tema care a constituit obiectul seminarului este cuprinsă în Programul CODIESEE, partea maghiară — ca participantă la acest Program — fiind responsabilă în ceea ce privește cercetarea acesteia, în cooperare cu celelalte țări participante la Program. Dealtfel, a fost a treia reuniune pe această temă, de la adoptarea Programului CODIESEE, la lucrările ei participînd reprezentanți din R.P. Bulgaria, R.S.F. Iugoslavia, din țara noastră și fireste specialiști din țara gazdă.

Programul seminarului a cuprins prezentarea de referate privind diverse aspecte ale problemei educației prin și pentru muncă și dezbateri în jurul acesteia. Astfel, au fost susținute referate în legătură cu: „Rezultatele cercetărilor efectuate privind interacțiunea educației cu munca" (Bulgaria); „Structura școlară și raportul dintre educație și muncă" (Ungaria); „Educația prin muncă și pentru muncă în familie"; (Ungaria); „Interacțiunea muncii și educației în pregătirea profesională" (Ungaria); „Experiența românească în ceea ce privește educația elevilor prin și pentru muncă"; „Dezvoltarea învățămîntului secundar potrivit nevoilor economice și cerințelor sociale" (R.S.F. Iugoslavia).

Conținutul referatelor și al dezbaterilor a îmbrățișat o multitudine de aspecte ale problemei. Unele din acestea se referă la modalitățile de cooperare a școlii cu unitățile economice pentru realizarea unei interacțiuni efective între educație și muncă. În acest consens a fost subliniată necesitatea ca pregătirea tinerilor pentru profesie să se facă astfel, încît aceștia să cunoască tehnica și tehnologiile folosite în producția modernă, ceea ce implică nu numai însușirea unor abilități practice în ateliere-școală, ci și activitatea practică în întreprinderi.

Totodată, s-au arătat schimbările produse și acelea care se impun a fi efectuate în structura și în procesul educației (indeosebi în conținutul acesteia și în metodologia de lucru), menite să realizeze o legătură strînsă cu viața și cu cerințele economiei din țările respective. În strînsă legătură cu aceasta, în cadrul dezbaterilor s-a realizat un util schimb de informații, permițînd compararea structurilor celor patru sisteme de învățămînt (din țările participante), cu privire specială la legătura dintre școala de bază (în general pînă la clasa a VIII-a sau a X-a) și învățămîntul secundar preuniversitar (liceal), precum și la rolul și locul pregătirii pentru muncă la acest nivel al sistemului școlar. În concordanță cu aceste considerații, s-au făcut referiri la rolul educației prin muncă la nivelul învățămîntului liceal ca factor de pregătire pentru educația permanentă.

O atenție deosebită a fost acordată analizei efectelor educației prin muncă și pentru muncă asupra formării personalității, dezvoltării atitudinilor morale și civice și disponibilității tinerilor pentru participarea în producție.

Referatul țării noastre a înfățișat caracterul programat al întregii activități de educare a elevilor prin și pentru muncă în învățămîntul nostru, prin determinarea obiectivelor generale ale acestei acțiuni și ordonarea lor pe cicluri de învățămînt, în raport cu vîrsta elevilor, precum și caracterul de sistem integrator al mijloacelor folosite în realizarea acestor obiective. Participanții la seminar au manifestat un interes deosebit pentru experiența învățămîntului românesc în această direcție, solicitînd informații suplimentare referitoare la structura și conținutul subsistemului învățămîntului liceal și profesional, la unitatea învățămîntului liceal, realizată prin disciplinele fundamentale, de cultură generală și social-politice, avînd același conținut în toate tipurile de licee și la diversitatea acestuia, prin disciplinele de specialitate și instruirea practică. De asemenea, discuții mai largi au privit problemele referitoare la folosirea activităților extrașcolare în scopul educației prin și pentru muncă, formarea tinerilor pentru

viața de adult, precum și la acțiunea de educație a adulților pentru muncă, pentru activitatea profesională.

În deplin consens, Reuniunea a conturat și principalele direcții în care este de dorit să fie orientate investigațiile în viitor, în legătură cu problema considerată. Astfel, s-a apreciat că prezintă un interes deosebit cercetarea relației complexe dintre educația prin muncă și formarea personalității, a modalităților de organizare și desfășurare a acestei activități, astfel încît să aibă o eficiență mai mare în planul educării atitudinii față de muncă, al dezvoltării capacităților creatoare, al formării moral-cetățenești în concordanță cu principiul fundamental și criteriul suprem de apreciere a valorii personalității — munca în folosul societății. De asemenea, s-a considerat necesar să fie examinate și probleme referitoare la rolul personalului didactic în educarea prin muncă și pentru muncă la nivelul învățămîntului secundar preuniversitar, iar la propunerea noastră, această temă extinzîndu-se și la acțiunea de formare, inițială și continuă, pe parcursul profesiei, a personalului didactic în perspectiva realizării obiectivelor educației prin și pentru muncă.

Seminarul a constituit un fructuos schimb de vederi și de experiență într-un domeniu de importanță covîrșitoare pentru acțiunea de formare a generației tinere în vederea integrării ei în activitatea profesională și în viața socială.

ION T. RADU

Curente și tendințe în științele contemporane ale educației

SECȚIA DE PEDAGOGIE ȘI PSIHOLOGIE a Academiei de Științe Sociale și Politice a organizat în ziua de 10 decembrie 1982 o dezbatere pe tema: „Curente și tendințe în științele contemporane ale educației". Au luat parte membri ai acedmiei, cercetători științifici, cadre didactice universitare și liceale, activiști din domeniul învățămîntului și culturii.

În cadrul dezbaterilor s-a formulat un mare număr de idei menite să favorizeze dezvoltarea științelor educației din țara noastră în raport cu cerințele actualei etape de dezvoltare social-economică și culturală.

Printre cele mai semnificative pot fi menționate:

— Participanții au accentuat în mod deosebit necesitatea intensificării cercetărilor prin intermediul cărora științele pedagogice să răspundă mai prompt la numeroasele probleme pe care le ridică activitatea instructiv-educativă (din școală, familie, organizații de copii și tineret, unități de producție etc.). S-a evidențiat astfel ideea dezvoltării unor cercetări de tip prospectiv, care să anticipeze tendințele de evoluție ale școlii și ale altor medii educaționale. În acest context s-a subliniat nevoia cercetărilor pedagogice în viziunea integratoare a educației permanente, extinderea diferitelor forme și mijloace de educare și formare a omului nou pe tot parcursul vieții.

— Complexitatea și multidimensionalitatea procesului educațional impune o abordare interdisciplinară. În acest context, pornind și de la experiențe semnificative pe plan internațional, s-a avansat propunerea ca sub egida ASSP să se găsească modalități de instituționalizare a unor astfel de investigații de tip interdisciplinar, creînd astfel cadrul pentru cooperarea eficientă a instituțiilor și factorilor implicați în studierea și realizarea actului educativ.

În cadrul dezbaterilor au fost discutate unele dintre cele mai importante curente și orientări teoretico-metodologice în domeniul științelor educației pe plan mondial.

În discuții s-a subliniat necesitatea de a se opera o distincție între orientările și tendințele viabile, care aduc contribuții la dezvoltarea cîmpului teoretic al științelor pedagogice, și cele nesemnificative, care nu fac decît să reia — sub altă formă — teze și argumente deja contestate de știință. În acest cadru s-a insistat asupra nevoii unei analize critice, constructive, de pe poziția filosofiei marxiste și a concepției partidului nostru a orientărilor și curentelor — tot mai diverse — din științele contemporane ale educației.

Participanții au evidențiat faptul că se impune ca pedagogia românească — fără a se închide în sine, ci participînd activ la confruntările de idei contemporane — să fie o pedagogie care să sintetizeze și să valorifice în plan teoretic experiențele sistemului nostru de învățămînt și de educație. În acest fel participarea la mișcarea de idei din științele contemporane ale educației va fi activă și originală.

Din luările de cuvînt a rezultat necesitatea instituirii unor modalități organizate de dezbateri sistematice a unor probleme majore ale educației contemporane. S-a formulat astfel propunerea — acceptată de participanți — de a se înființa un laborator de studiu și dezbatere interdisciplinară din științele educației, care să funcționeze sub egida ASSP și a catedrei de pedagogie-psihologie a Universității din București.

EMIL PĂUN
ANTON VASILESCU

MEDALION

Un militant pe tărîmul educaţiei

Conferenţiarul universitar dr. Ion Drăgan, *de la Universitatea din Timişoara, ar putea fi caracterizat cu o expresie preferată de acad. Ştefan Bârsănescu:* om de şcoală. *Este îndreptăţit pentru acest titlu prin formaţie, activitate şi aspiraţii.*

După terminarea cursului primar urmează Şcoala normală de învăţători din Deva. Studiile superioare le frecventează la Universitatea din Cluj, Facultatea de pedagogie şi psihologie. După obţinerea licenţei funcţionează ca profesor la Liceul pedagogic din Arad şi inspector şcolar în acelaşi oraş. Din 1961 este lector, iar mai apoi, după susţinerea doctoratului în psihologie, conferenţiar la Universitatea din Timişoara.

Cele peste trei decenii de activitate didactică şi ştiinţifică au fost marcate de însemnate realizări. Domeniile spre care s-a aplecat cu precădere au fost cele de psihologia copilului şi psihologie pedagogică, precum şi orientarea şcolară şi profesională. Publică în această direcţie mai multe volume. Menţionăm dintre ele „Interesul cognitiv şi orientarea profesională" (1975). Colaborează la mai multe volume de psihopedagogie. Se face simţit ca o prezenţă activă, de două decenii, în toate revistele de specialitate de la noi. Îi apar studii şi articole în străinătate (Belgia şi Franţa). Însumează, în total, peste 150 lucrări, publicate la noi şi în alte părţi.

Psihopedagogul Ion Drăgan *s-a ocupat de numeroase generaţii de studenţi, azi profesori ce-l stimează şi-l urmăresc cu interes la cursurile de perfecţionare. Dar, poate, ceea ce-l defineşte cel mai bine este vocaţia de publicist militant pentru ameliorarea educaţiei. Are peste 300 de articole în presa de mare tiraj cu intervenţii privind problemele actuale care frămîntă pe teoreticienii şi practicienii educaţiei de la noi şi din lume.*

Ion Drăgan *vine „pe ogorul educaţiei", cum desigur i-ar plăcea să spună, cu o personalitate ce se remarcă prin cîteva trăsături caracteristice pentru ardelenii de pe Valea Mureşului, din ţinutul Hunedoarei, de unde se trage (născut la Bretea Mureşană, în 21 ianuarie 1923, dintr-o familie de ţărani). Harnic, perseverent, dispus să se apuce cu entuziasm de un lucru despre care are convingerea că este bun şi necesar.*

La jubileul de 60 de ani urăm tovarăşului Ion Drăgan viaţă lungă, sănătate şi putere de muncă pentru noi împliniri pe tărîmul educaţiei.

Dr. VIOREL PRELICI

Universul mijloacelor audiovizuale între cunoaştere şi acţiune transformatoare

TENTAŢIA APROFUNDĂRII, dar mai ales a depăşirii pragului critic impus de elaborarea unei lucrări monografice, cu caracter enciclopedic, destinată mijloacelor audiovizuale, neliniştește pe orice cercetător avizat al domeniului. În cazul de faţă, ea a pătruns adînc în conştiinţa profesională a doi autori consacraţi, autorităţi în domeniul proiectării, lansării şi implementării mijloacelor de învăţămînt, prof. dr. Teodor Mucica şi prof. dr. Minodora Perovici, rezultatul fiind o lucrare reuşită şi, fără rezerve, utilă. Spunem că este o reuşită deplină pentru că, să recunoaştem dintr-un început, reperele comparative şi argumentele nu ne lipsesc. Aria literaturii româneşti şi străine este relativ bogată în lucrări destinate mijloacelor audiovizuale (MAV). Autori recunoscuţi şi organisme internaţionale (UNESCO, de pildă) au investit timp, efort şi, desigur, resurse materiale, în a demonstra şi convinge educatorii şi pe cei care iau decizii în materie de planificare a învăţămîntului, de imensul potenţial instructiv şi formativ al MAV. S-au demonstrat, între altele, rolul jucat de MAV în ridicarea calităţii proceselor de predare, învăţare şi evaluare la diferite discipline şcolare şi la diferite vîrste, potenţialul ameliorativ şi complementar al acestora în sfera metodelor didactice tradiţionale, valoarea lor stimulatoare în creşterea eficienţei comunicării educaţionale, precum şi substanţialul lor aport la opera de alfabetizare, în implementarea unor sisteme naţionale de instruire permanentă prin complexe multi-media.

Speranţa de a putea satisface trebuinţele educaţionale mereu crescînde, prin metode şi tehnici convenţionale şi neconvenţionale, a găsit ecou în sensibilitatea culturală a conducerii Editurii Albatros, care a inclus, pe merit, o

* Teodor Mucica, Minodora Perovici, *Universul mijloacelor audiovizuale*, Editura Albatros, Bucureşti, 1982.

asemenea lucrare în colecția „Mica enciclopedie pentru tineret". Decizia publicării acestei lucrări este un semn al responsabilității educative față de tînăra generație, al eforturilor de depășire a unor prejudecăți editoriale, al dorinței de a lărgi accesul la acest univers al MAV prin acumulări progresive de experiențe cît mai diverse, în lucrări de sinteză cuprinzătoare.

Finalitățile unei asemenea lucrări vor fi fost împlinite în măsura în care în paginile ei vom găsi răspunsuri la cîteva probleme sau întrebări, cum sînt: cît de adînc se reflectă în istoria educației și școlii MAV?, care este mecanismul de articulare al acestui mic univers, capabil să implementeze în mase mari de tineri și adulți valoriile perene ale culturii și civilizației?, cum și cît este de corect surprinsă și analizată geneza și evoluția MAV din perspectiva psiho- și antropogenezei comunicațiilor interumane?, pînă unde MAV sînt bun comun al tuturor, ne aparțin ca stări de spirit, și de unde ele intră în sfera de preocupări a tehnologilor?, care sînt strategiile globale și particulare ce permit convertirea MAV în instrument pedagogic necesar și util instituțiilor școlare și culturale?, care sînt modalitățile concrete, operaționale, prin care acest univers poate fi potențat și transformat în suport real al unei posibile „educații audiovizuale" sănătoase, critice și creative, destinată înnobilării spiritului uman pe dimensiunea trăirii autentice a timpului liber?, este oare civilizația imaginii un mit, sau sîntem pe cale ca însăși demitizarea să devină nucleul unui alt mit? etc.

Răspunsurile autorilor satisfac exigențele unui public larg, matur, avizat și dornic de cunoaștere, de transformare și autotransformare. În economia lucrării își găsesc locul cuvenit abordarea pertinentă și extensia adecvată, principalele nuclee și zone de interes major ale domeniului. Astfel, în *universul imaginii și sunetului*, moderația autorilor convinge, enunțul generalizator fiind elocvent: „nu trebuie să absolutizăm imaginea sau să o considerăm un miracol, un panaceu universal, căci ea este un fel de sabie cu două tăișuri — poate să adoarmă, dar să și trezească marile disponibilități ale omului".

Originalitatea și valoarea limbajului audiovizual, mai recent intrat în sfera civilizației, nu pot fi ușor surprinse în termenii comuni ai expresiei verbale. Forța celor două cîmpuri specifice, cultura orală și cea vizuală, topite într-o nouă cultură, cea audiovizuală, constă în îmbinarea sui generis a imaginii cu sunetul și mișcarea, simbioza lor într-un conținut cultural ce nu cunoaște granițe lingvistice.

Capitolele ce urmează sînt excelente pagini de cultură istorică în sfera principalelor elemente componente ale MAV, sînt aprofundări și dezvoltări științifice, dar și didactice, într-un sens mai general. Găsim astfel prezente în lucrare capitole despre: *diapozitiv* și *diafilm*, ca adjuvante ale fotografiei, despre *retroproiector*, definit metaforic prin expresia „statica în dinamică", despre *disc* și problematica *mesajului sonor*, despre *magnetofon*, văzut ca mezin al mașinii vorbitoare, despre *radio*, ca simfonie a undelor, despre *cinematograf* și *televiziune*, ca factori de cultură, ultimul capitol fiind destinat *viitorului MAV*. Lucrarea se încheie cu un mic dicționar cronologic ce menționează, pentru prima dată într-o lucrare consacrată MAV, evenimente, personalități și date cronologice privind istoria genezei, a evoluției și a eforturilor de perfecționare a MAV de-a lungul timpului. Pe cît de interesantă, pe atît de utilă este această surpriză științifică!

Care sînt totuși principalele idei cu valoare pedagogică ce se desprind dincolo de textul propriu-zis al acestei lucrări destinate culturii audiovizuale? În primul rînd, ideea că oricît de valoroase și utile ar fi MAV, ele singure nu conduc la rezultate eficiente, decît dacă sînt integrate în complexe metodologice unitare, dar și flexibile. În al doilea rînd, că eficiența MAV depinde într-o măsură foarte mare de modul în care acestea sînt proiectate și implementate ca parte integrantă a acțiunii de instruire și educare a tinerelor generații. O a treia idee, complementară, dar nu marginală, ar fi aceea că resursele financiare și infrastructurile de comunicare joacă un rol însemnat în stabilirea alternativelor, în opțiunile pentru o soluție sau alta de realizare a unei educații continue și eficiente a tineretului.

Neîndoielnic, ideile și contribuțiile conturate în acest spațiu nu epuizează bogăția reală a cărții. Ele fundamentează însă legitimitatea abordării MAV ca univers, un univers pe care-l descoperim mereu mai adînc, mai eficient și mai util, decît am fi fost tentați s-o afirmăm înainte de a parcurge această interesantă lucrare.

Beneficiarii acestei lucrări, elevi de toate vîrstele, tineri și adulți, cadre didactice și părinți, specialiști în educație, precum și specialiști în tehnologii conexe, vor fi satisfăcuți, vor fi motivați și cointeresați în a găsi resursele necesare explorării domeniului, pe cît de tehnic, pe atît de umanizat în această carte. O carte așteptată, o apariție care face cinste autorilor și deopotrivă întregului colectiv de redacție — din rîndul cărora citîm pe ilustratorul de carte Ion Toma și pe redactorul ei Călin Dumitriu — o carte pe care o recomandăm și o dorim citită de oricare dintre noi.

Dr. IOAN NEACȘU

Dificultățile de învățare

(Urmare din pag. 6)

de remediere a dificultăților de învățare, clasificare făcută din trei perspective: analiza copilului, analiza conținutului și analiza condițiilor mediului în care se realizează învățarea.

Partea a III-a trece în revistă teoriile care oferă baze științifice pentru diagnoza dificultăților de învățare și pentru deciziile privind predarea. Este discutat rolul teoriei în domeniul dificultăților de învățare, subliniindu-se ideea că teoria are rol de ghid în sistematizarea cunoștințelor și de ipoteză de lucru care poate fi modificată în lumina noilor cunoștințe. De asemenea, ajută la clasificarea și evaluarea multitudinii de noi materiale, tehnici, aparate, metode și mijloace cu care se confruntă educatorul. Totodată, este stabilită relația dintre teorie și strategiile de predare. În acest context sînt analizate pe larg teorii cu privire la: dezvoltarea senzorimotorie/perceptivo-motorie și strategiile de predare adiacente; percepție și memorie și strategiile legate de ele: limbaj și strategii de predare legate de audiere, vorbire, citire și scriere: dezvoltarea cognitivă și strategiile de predare care își propun să dezvolte abilități cognitive în domeniul aritmeticii și cîtirii; factorii biologici, psihici și sociali și strategiile de predare pentru dezvoltarea conștiinței de sine, percepției sociale și modificarea comportamentului.

Partea a IV-a a lucrării examinează elaborarea, organizarea și conducerea programelor privitoare la dificultățile de învățare. Sînt prezentate diverse sisteme de servicii educaționale și cadrul lor organizațional, care își propun să ajute copiii cu dificultăți de învățare și care au o influență puternică și directă atît asupra copilului și profesorului cît și asupra reușitei programelor. De asemenea, sînt examinate cîteva programe experimentale reprezentative care se desfășoară în S.U.A. Este subliniată ideea că un singur model de servicii educaționale este insuficient pentru a răspunde trebuințelor reale ale copilului și ca atare este necesar să crească opțiunile instrucționale pentru a putea fi creată o varietate de asemenea sisteme. Tot în această parte a lucrării sînt discutate o serie de aspecte ale administrării și conducerii programelor legate de dificultățile în învățare. Este subliniată ideea conlucrării interdisciplinare (inclusiv cu profesorii din școli care sînt confruntați direct cu asemenea probleme). Un loc important este acordat colaborării cu părinții, modalităților practice de sprijinire a lor, relației părinte-profesor etc.

Problematica abordată și calitatea științifică a lucrării o fac indispensabilă pentru orice educator care se confruntă cu dificilele probleme ale învățării și predării.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

TEODOR MUCICĂ

La formation de la capacité d'investigation et de découverte scientifique des élèves.

La formation de la capacité d'investigation et de découverte scientifique des élèves est un processus qui se réalise par étapes conformément à de certaines lois psychologiques et pédagogiques. C'est pourquoi les élèves doivent connaître de bonne heure les sciences naturelles, observer et analyser les phénomènes, effectuer les expériences. La capaciré d'investigation experimentale et en dernière analyse la capacité d'utiliser la méthode de l'expérience scientifique dans la connaissance de la réalité, moyen fondamental pour la formation d'une personnalité.

IOAN JINGA

The Creativeness Teacher

By underlining the fact that creativeness — as a specific and general human phenomenon — could appear at any age the autor pleads for forming a general opinion current among the teaching staff for the use on a larger the creativeness scole methods in order to stimulate the divergent thinking. In the article ist is pointed out the role of the head masters of the staff from the syistem of guiding and checking up the popularization of the positive experience and the creation of a specific climate for stimulating the creativeness among pupils and teaching staff.

ЮЛЮ ФЕРЕНЦИ, ВАСИЛЕ ПРЕДА

Логико-научные и психо-дидактические предпосылки формирования междисциплинного мышления учеников

Авторы представляют сначала объективы развития междисциплинного мышления, а затем логико-структурные предпосылки его формирования. Исходя из этих, они уточняют уровни структурирования содержания интегративного образования.

Pasionaţii literaturii şi istoriei

(Urmare din pag. 21)

Volumul 3 cuprinde 14 capitole realizate de 11 autori şi tratează problemele activităţii practice a elevilor în domeniul literaturii şi al istoriei. Despre cenaclul literar şi istoricul lui, tipurile de cenaclu, organizarea şi valorificarea muncii cenaclului scrie prof. dr. Tudor Opriş, iar despre „Cenaclul literar reprezentativ — confluenţă a unor multiple activităţi" scrie prof. Claudiu Vodă. Amîndoi autorii îşi sistematizează materialul în exprimări precise, într-o limbă apropiată cititorului, îngemănînd spiritul ştiinţific al lucrării cu cel literar. În aceeaşi manieră şi bine documentat, Tudor Opriş se ocupă în continuare de revistele şcolare. De altfel, ca autor al celei mai ample lucrări, „Revistele literare ale elevilor" (Istoria presei şcolare, 1934—1974) apărută la E.D.P. în 1977, era cel mai indicat să realizeze acest capitol.

„Chemarea istoriei", al patrulea capitol din volum, scris de prof. Johanna Şarambei se ocupă de activităţile cercului de istorie, de vizitele la expoziţii şi muzee, de expediţii, drumeţii şi concursurile cu temă istorică. Prof. Viorel Manolescu elaborează capitolul „Secretele arheologiei", iar cercetătorul Octavian Iliescu „Mirajul numismaticii", un text bogat ilustrat cu imagini după monede din cele mai vechi timpuri.

A doua jumătate a volumului „*Pasionaţii literaturii şi istoriei*" cuprinde alte opt capitole sub un titiu general „Colecţii" —, deşi nu toate paginile se aliniază acestei idei. Ca şi cele din prima parte, materialele incluse în a doua parte a volumului excelează prin temeinică documentare, un stil alert, o bună sistematizare a conceptelor şi sînt scrise de prof. Cocor Dan, prof. Lucia Morărescu, prof. Liliana Rusu, prof. dr. Patiţa Silvestru, bibliotecar Fevronia Costache, cercetător Oct. Iliescu, prof. Viorel Manolescu, prof. Sever Ursa.

Trebuie remarcate formatul şi grafica volumului, după părerea noastră foarte potrivite unei enciclopedii, unor volume care de fapt devin nişte instrumente de lucru pentru cititor. Formatul mai mic decît normal şi copertele cartonate fac volumul uşor de mînuit, folosirea culorii face uşor de găsit *titlurile şi subtitlurile, iar ilustraţiile* bogate, expresive, îmbogăţesc conţinutul lucrării şi trezesc interesul tinerilor cititori. Competenţa şi străduinţa coordonatorului întregii enciclopedii, dr. Patiţa Silvestru, s-au întîlnit cu interesul depus de oamenii de specialitate ai editurii şi întîlnirea a fost de bun augur.

Tiparul executat sub comanda nr. 22 130 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Lei 6

Sommaire–Contents–Содержание 2/1983

T. Mucică – La formation de la capacité d'investigation et de découverte scientifique des élèves ● I. Jinga – L'éducateur de créativité ● A. Cazacu, M. Druţă, – Des indices de l'évaluation du climat du travail à l'école ● P. Popescu Neveanu, F. Luţescu – Le système des valeurs dans la structure de la personnalité du corps enseignant ● I. Ferenczi, V. Preda – Les prémisses logiques et scientifiques sans la formation de la pensée interdisciplinaires des élèves ● D. Calomfirescu – La formation de la concience du temps aux élèves ● L. Alexandru – La recherche comparative de la personnalité de l'élève ● E. Potorac – Le niveau des aspirations – facteur de la réalisation des élèves ● P. Andrei, C. Georgescu – l'unité et la continuité dans l'enseignement des mathématiques aux curs secondaires et au lycée ● C. Gh. Neagu – La parcelle de terre de l'école – terrain pour l'initiation des élèves à la recherche scientifique agricole ● E. Georgescu – La définition opérationnelle des objets – une condition pour obtenir le caractère formatif de l'activité des jardins d'enfans ● R. Puscarciuc – Trois problèmes de logique formelle ● D. Titu – Des modalité pour introduire les notions de mathématiques nécessaires pour l'enseignement efficace des leçons de physique pour la sixième ● C. Cocoşilă – La solution de certains problèmes concernant les places relatives des points, des lignes droites et des plans dans l'espace ● I. Baciu – Des aspects méthogiques concernant la solution des problémes de lieu géométrique ● Gh. Giurgiu – Des modalités pour solutionner les problèmes de lieu géometrique pour la hutième. ● L. Topa – L'étude des valeurs ● C. Atanasiu – La recherche interdisciplinaire et l'expension pédagogique ● E. Păun A. Vasilescu – Les courant et les tendances des sciences contemporaines de l'éducation ● I. T. Radu – L'interaction entre l'éducation et le travail – la session internationale de Budapest ● V. Prelici – Militant le domaine de l éducation. Livres – Ideés.

T. Mucică – Forming the investigation capacity and the scientiffc discovery oj the pupils ● I. Jinga – The creativeness teacher ● A. Cazacu, M. Druţă – The evaluation index of the work climate at school ● P. Popescu – Neveanu, F. Luţescu – Values systems in the structure of the teaching staffs personalisy ● I. Ferenczi, V. Preda – Logical and scientific premisses in forming the interdisplined thinking of the pupils ● D. Calomfirescu – Forming puils'conscience of the value of time ● L. Alexandru – The comparative research of the pupil's personality ● E. Potorac – The aspirations level – an important element of the school realization ● P. Andrei, C. Georgescu – Unity and continuity in teaching mathematics at gymnasium and lycee level ● C. Gh. Neagu – The school's plot – pupils' initiation field in scientific farming research ● E. Ggorgescu – The objectives operational defining – a condition in achieving the formative character of the kindergarten activity ● R, Puscarciuc – three problems of formal logic ● D. Titu – Methods oj introducing useful mathematics notions in teaching physics the 6th formlevel ● C. Cocoşilă – How to solve some problems concerning the relativi positions of points, straight lines and planes into space ● I. Baciu – Methodical aspects concerning the solution of the geometrical locus problems ● Gh. Giurgiu – Methods for solving the geometrical locus problems at the 8th form level ● L. Topa – Learning the values ● C. Atanasiu – Research among disciplines and pedagogical expansion ● E. Păun, A. Vasilescu – Currents and tendencies among the educational contemporary sciences ● I. T. Radu – Interaction between education and work – Budapest international session ● A. Prelici – A Militant n the education field ● Books – Ideas.

Т. Мучикэ, Формирование способности научного исследования и раскрытия у учащихся ● И. Жинга, Воспитатель творчества ● А. Казаку, М. Друцэ, Показатели оценки трудового климата в школе ● П. Попеску-Невяну, Ф. Луцеску, Системы ценностей в структуре личности дидактических кадров ● Ю. Ференци, В. Преда, Логико-научные предпосылки формирования междисциплинного мышления учеников ● Д. Каломфиреску, Формирование сознания цены времени у учеников ● Л. Александру, Сравнительное исследование личности учеников ● Е. Поторак, Уровень стремлений — фактор школьной реализации ● П. Андрей, К. Джеорджеску, Единство и продолжительность в обучении математики в гимназии и лицее ● Г. Нягу, Школьный участок — место инициации учеников в научном сельскохозяйственном исследовании ● Е. Джеорджеску, Операционное определение объективов — условие реализации формативного характера деятельности в детсаду ● Р. Пускарчук, Три вопроса формальной логики ● Д. Титу, Способы введения математических понятий необходимых эффективному преподаванию физики в VI-ом классе ● К. Кокошила, Решение проблем смотря относительные позиции точек, правых в пространстве ● И. Бачу, Методические аспекты смотря решение проблем геометрического места ● Г. Джурджу, Способы решения проблем геометрического места в VIII-ом классе ● Л. Цопа, Обучение ценностей ● К. Атанасиу, Междисциплинное исследование и педагогическая экспансия ● В. Добреску, 400-ая годовщина педагогического образования в Карансебеш ● Д. Потоля, Интегрированное обучение наук в контексте модернизации современной школы ● Е. Пэун, Течения и тенденции в современных науках воспитания ● И. Т. Раду, Взаимодействие между воспитанием и трудом — международная сессия в Будапеште ● В. Прелич, Борец в области воспитания ● КНИГИ — ИДЕИ

revista de PEDAGOGIE

3
martie 1983
anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Lecția, activitate didactică deschisă*
- *Calitatea pregătirii elevilor — rezultat al eficienței instruirii*
- *Formarea spiritului de investigație și cercetare științifică la tineretul studios*
- *Instruirea elevilor în tehnica învățării*
- *Ergonomia mijloacelor de învățămînt*
- *Învățămîntul modular — strategie integrată în abordarea interdisciplinară a învățămîntului*

REVISTA DE PEDAGOGIE

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 3 /1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341.
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

VASILE POPEANGĂ — Lecția, activitate didactică deschisă 1
ELENA JOIȚA — Calitatea pregătirii elevilor — rezultat al eficienței instruirii 4

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ — Formarea spiritului de investigație și cercetare științifică la tineretul studios 9
PAVEL PETROMAN — Educarea copiilor și tinerilor în spiritul eficienței economice 12
ANDREI BARNA — Conștientizarea răspunderii tineretului pentru propria lui formare 16
DUMITRU BAZAC — Adolescentul — factor autoeducativ în procesul formării idealului său de viață 20
TINCA CREȚU — Dimensiuni ale maturizării sociale pentru activitate la adolescenți 23
URSULA ȘCHIOPU — Investigații privind structurile de muncă ale personalității la școlarul mic și adolescent 27
MARGARETA ARMAȘU — Instruirea elevilor în tehnica învățării 32

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

TEODOR DRĂGOIU, VALERIA DRĂGOIU — *Un test fonetico-sintetic pentru învățarea citirii* 36
SEVER ENCULESCU, ANA ENCULESCU — Din enigmele scrisului incorect 38
GHEORGHE GHINDĂ, CORNELIA GHINDĂ — Sporirea caracterului funcțional al gramaticii și interpretarea stilistică a textelor literare 41

CONSULTAȚII

ION MITRACHE, OLIMPIA POPESCU — Introducerea noțiunilor de poliedru și volum în clasa a VIII-a 44

OPINII

ILIE CARAMAN — Cercetarea științifică în școli — o activitate posibilă și necesară 48
ION CÎMPEANU — Analiza muncii în cadrul orei de dirigenție 50

CREAȚIE ȘI CREATIVITATE ÎN DOMENIUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

CONSTANTIN MIROIU — Ergonomia mijloacelor de învățămînt 53

PEDAGOGIE COMPARATĂ

LAZĂR VLĂSCEANU, V. NICOLESCU — Modelul Nuffield de organizare interdisciplinară a conținutului învățămîntului 56
IOAN NEACȘU — Învățămîntul modular — strategie integrată în abordarea interdisciplinară a învățămîntului 59

CĂRȚI — IDEI

MARIA GIURGEA — Sociopedagogia școlară 8
ANDREI ANTAL — Dislexie și dislateralitate 19
MIRCEA VLĂDUȚ — Pedagogia învățămîntului agroindustrial 64

BIBLIOTECA „ASTRA"

Lecţia — activitate didactică deschisă

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ

I. DE LA Comenius, lecţia a constituit obiect de dezbateri pedagogice. Organizarea activităţii de predare, obiectivele urmărite şi metodele utilizate au devenit obiect de analiză pedagogică. Complexitatea pe care a dobîndit-o procesul de învăţămînt în şcoala contemporană, ca urmare a exploziei informaţionale şi dezvoltării vertiginoase a tehnicii a determinat intensificarea studiilor privind organizarea judicioasă a lecţiei, structura ei în raport cu particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor, conţinutul transmis şi obiectivele urmărite. Au fost momente în istoria pedagogiei — ca cel herbartian, de exemplu — cînd stabilirea configuraţiei organizatorice şi a structurii metodice a lecţiei au fost prioritare în activitatea educatorilor. Preocupările actuale de elaborare a proiectelor de tehnologie didactică şi de stabilire a obiectivelor operaţionale ale lecţiei contribuie la cunoaşterea mai temeinică a relaţiilor dintre variabilele actului de predare-învăţare: subiect, obiect, conţinut şi obiective operaţionale. Un echilibru funcţional între aceşti parametri implică elaborarea judicioasă a lecţiei privind-o din interior, deci tot sub raport organizatoric.

Comportamentele didactice stabilite, printr-o practică de ani de activitate educativă şi bazate pe o organizare şi o metodologie minuţioasă care se repetă, prezintă o ambivalenţă funcţională. Ele sînt o modalitate de actualizare şi valorificare a conţinutului comunicat, dar şi un factor care poate bloca creativitatea didactică prin rutina şi conservatorismul care se instalează cu încetul în activitatea educatorului. Aşa după cum s-a semnalat, accentuarea organizării „devine, prin normarea crescîndă pe care o introduce în vederea sporirii eficienţei (deci şi a creativităţii sociale), un factor de blocare a acesteia din urmă, îngustînd cîmpul de iniţiativă personală, datorită standardizării accentuate a ambianţei de relaţii interpersonale"[1]. Este rezultatul organizării lecţiei prin stabilirea de relaţii funcţionale între parametrii ei interiori: subiect, obiect, conţinut, obiective, metodologie. Sporim funcţionalitatea lecţiei, contribuţia ei la dezvoltarea personalităţii elevilor şi la lărgirea orizontului lor de cunoaştere, privind-o în perspectiva activităţilor ulterioare, în conexiune cu celelalte obiecte de învăţămînt şi cu configuraţia culturală a epocii, deci cu factori exteriori ei prin amploarea lor, dar care influenţează procesul formării elevului. Abordarea sistemică a învăţămîntului implică realizarea de progrese atît în restructurarea conţinutului lecţiei sub impactul dezvoltării ştiinţei şi perfecţionării tehnologiei, cît şi în organizarea raţională a aspectelor relaţionale ale lecţiei: relaţia volumului de cunoştinţe predat cu ansamblul informaţional al obiectului respectiv; relaţia obiectului de învăţămînt, ca disciplină reconstituită cu scop didactic, cu disciplina ştiinţifică de bază şi relaţiile cu celelalte obiecte de învăţămînt.

O lecţie în care se comunică un volum de cunoştinţe în care propunătorul se gîndeşte doar la relaţiile interioare ale ei — subiect, obiect, conţinut, obiective şi metodologie — şi pierde din vedere relaţiile obiectului de învăţămînt cu disciplina ştiinţifică, cu configuraţia culturală a epocii şi relaţiile interdisciplinare dobîndeşte un caracter închis, prin izolare ştiinţifică şi culturală. Volumul de informaţii al unei lecţii care nu a dobîndit deschidere pedagogică, ştiinţifică şi culturală este asimilat mai uşor prin efortul memoriei elevului, informaţiile de bază sînt redate cu fidelitate, însă operaţiile cu ele şi ridicarea spre categorii sînt mai dificile, iar comprehensiunea valorilor şi a simbolurilor e superficială sau denaturată în unele situaţii. Funcţionalitatea unei lecţii în care se stabilesc corelaţii interdisciplinare şi se fac deschideri ştiinţifice şi culturale este sporită pe planul cultivării interesului epistemic al elevilor şi al sensibilizării lor faţă de valorile culturale.

Comunicarea pedagogică modelează personalitatea elevului prin mesajul educativ transmis şi prin operaţiile intelectuale pe care actul pedagogic i le solicită sau în care îl angajează. G. W. Allport a semnalat caracterul complex al învăţării: acţiune prin care elevul dobîndeşte concepte, sensuri, conduite, valori, motive, simboluri. Prin învăţare se elaborează „o conştiinţă personală

[1]. *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator: D. Todoran; E.D.P., Bucureşti, 1982, p. 207.

călăuzitoare și o filozofie mai mult sau mai puțin cuprinzătoare asupra vieții"[2]. Dezvoltarea personalității este o activitate de lungă durată, realizată pas cu pas prin acte de învățare facilitate de fiecare lecție în parte. A asigura lecției un coeficient creator pe planul modelării personalității copilului înseamnă a-i spori funcționalitatea ei formativă, care este principala rațiune pedagogică de a fi ca act relațional educator-elev. De aceea, proiectarea lecției prin prisma funcționalității ei formative este mai importantă pe plan pedagogic decît îndelungatele discuții privind organizarea, structura și tipologia ei. S-a făcut remarca judicioasă că „receptorul se restructurează în funcție de informația primită, introducînd-o pe aceasta din urmă „în forma lui"; forma receptorului se modelează după modelul și prin modelul ființei informante (sau emițătoare)"[3]. Între cei doi poli ai comunicării este în timpul emisiei o deschidere reciprocă prilejuită de mecanismele feed-back. Pentru a modela receptorul în spiritul unei atitudini creatoare, al receptivității față de valori și al unui interes activ de cunoaștere a lumii i se cere emițătorului să ofere receptorului modele de deschidere cultural-științifică. Lecția deschisă sub raport pedagogic devine una din modalitățile de bază de deschidere a orizontului cultural-științific al elevului și de stimulare a intereselor sale de cunoaștere. Este lecția cu o sporită funcționalitate educativă.

II. O lecție deschisă prezintă anumite trăsături definitorii sub raport pedagogic. Procedăm la o analiză sumară a lor.

1. O lecție deschisă este o componentă a unui *continuum intelectual*, care are pe elev ca subiect al actului cunoașterii. O lecție care debutează prin reactualizarea informațiilor asimilate anterior și sfîrșește prin perspectiva deschisă de tema viitoare și de problema a cărei clarificare va fi urmărită se caracterizează prin întrepătrunderea sincronicului (informații asimilate acum) cu diacronicul (informații anterioare și probleme viitoare ce urmează a fi clarificate). În manualul *Anatomia, fiziologia și igiena omului pentru clasa a VIII-a*[4], la începutul prezentării materialului informativ solicitat de temă există o reactualizare a problemelor principale din volumul informațional predat anterior. La tema „Mecanismele generale ale funcționării sistemului nervos", autorii au cerut elevilor să-și reamintească informații solicitate de întrebările: „care sînt organele nervoase?, unde sînt adăpostite?, din ce substanțe sînt formate? și de cîte feluri sînt nervii?"

Activitățile reversibile în raport cu volumul informațional predat — exerciții, compuneri, construcții de probleme — facilitează nu numai reactualizarea cunoștințelor predate, ci și dialogul educator-educat în procesul comunicării. În acest mod, lecția se deschide pe plan intelectual prin stabilirea de corelații pe care elevul le face între ceea ce a asimilat și ceea ce i se va preda. În mod firesc el participă la construirea lecției. Dar pentru a fi o componentă a unui continuum intelectual, lecția nu trebuie cantonată într-un segment al domeniului obiectului predat. Ea trebuie să deschidă perspectiva activității viitoare. Ne amintim de magistralele prelegeri de pedagogie ale profesorului G.G. Antonescu, remarcabile prin claritate, raționalitate, orizont pedagogic, ținută a expunerii și prin deschiderile spre activitățile viitoare. Aruncau o punte printr-un enunț sumar al temei ce urma să fie abordată. În manualul la care ne-am referit există la sfîrșitul principalelor teme, probleme, care îndreaptă atenția elevilor spre experiment sau spre știință (anatomie, biologie). În unele lecții de literatură profesorii anunță tema care va fi abordată în proxima lecție și solicită elevilor să studieze independent un text sau părți dintr-o operă literară, care vor fi supuse unei restructurări și evaluări în activitățile intelectuale ulterioare. Lecția ca act de cunoaștere a devenit dinamică și prezintă caracterul unei continuități intelectuale în activitatea elevului. Este lecția deschisă prin faptul că facilitează acțiuni intelectuale ulterioare de întregire și sistematizare a sistemului de cunoștințe de care dispune elevul.

2. În cîmpul complex al științei există interconexiuni logice care ne obligă la stabilirea de corelații interdisciplinare în actul predării. Întrepătrunderea dintre două sau mai multe discipline pentru explicarea unor fenomene sau operații cu conceptele dau lecției un caracter deschis care este fecund pe planul lărgirii orizontului de cunoaștere al elevilor. Transferul de cunoștințe dintr-un domeniu în altul în cadrul unei lecții devine un element al strategiei ei și îndeplinește funcții didactice deosebite: explicarea genezei unor fenomene, formarea unor concepte, formularea unor legi, operații cu noțiunile formate. Prin aceste funcții, interdisciplinaritatea, care a devenit „o formulă de randament ridicat al cunoașterii umane"[5], este în lecție o modalitate de sporire a funcționalității ei. Interdisciplinaritatea a devenit o componentă a *metodologiei lecției moderne.*

---

[2]. Vezi: *Structura și dezvoltarea personalității*, traducere și note Ioana Herseni, E.D.P., București, 1981, p. 95.

[3]. Cornelia Mircea, *Intercomunicare*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1979, p. 37.

[4]. Autori: Elisabeta Mindrușcă, Mihai Peteanu și Mihai Barnea, E.D.P., București, 1981, p. 24.

[5]. *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, Editura politică, București, 1980, p. 391. Intervenția lui C. Neacșu.

Prezentînd volumul de informaţii ce ar urma să fie predat în lecţia cu tema „Aerul şi importanţa lui pentru organism", autorii manualului *Anatomia, fiziologia şi igiena omului pentru clasa a VII-a* au făcut referiri la faptul că elevii au asimilat cunoştinţe despre aer la geografie, chimie şi botanică[6]. Reactualizarea acestor informaţii este o premisă a explicării rolului oxigenului în întreţinerea vieţii. Transferul interdisciplinar de informaţii în această lecţie, componentă a structurii ei metodice, contribuie însă şi la deschiderea orizontului ei ştiinţific.

Corelaţiile interdisciplinare sînt des întîlnite prin transferul reciproc de informaţii, ca de exemplu, matematică-fizică, chimie-biologie, istorie-geografie, geografie-biologie etc. Să ne referim la predarea temei „Populaţia" într-o lecţie de geografie susţinută la clasa a XII-a. Arătîndu-se că populaţia e purtătoarea continuităţii multimilenare a românilor ca entitate etnică, se vorbeşte de traci, daci, procesul romanizării şi de etnogeneză. Este evidentă necesitatea apelului la istorie. Continuînd şirul de lecţii din temă, se iveşte prilejul pentru alte corelaţii interdisciplinare: cu demografia — explicarea termenilor natalitate, mortalitate, spor natural, densitate a populaţiei — şi cu economia, pentru a se explica procesul formării forţei de muncă. Dar şi istoria beneficiază în permanenţă de informaţiile din domeniul geografiei. Exemplele numeroase la care se poate apela relevă nu numai caracterul metodologic al interdisciplinarităţii, ci şi aportul ei practic la construirea unei lecţii deschise, prin transferul de informaţii pentru explicarea fenomenelor şi formarea conceptelor.

3. Sistemul de informaţii al unui obiect de învăţămînt reprezintă o construcţie determinată de variabile logice, psihologice, pedagogice şi axiologice. Obiectele de învăţămînt nu dispun de o structură informaţională statică ce ar da explicaţiei conceptuale autonomie metodologică. O strictă demarcaţie pedagogică între obiectul de învăţămînt şi disciplina ştiinţifică din al cărei trunchi a rezultat nu e productivă pe plan intelectual. Din contră, deschiderea explicaţiei conceptuale spre categoriile fundamentale ale ştiinţei contribuie la lărgirea orizontului de cunoaştere al elevilor.

Stabilirea de relaţii logice între conţinutul lecţiei şi sistemul ştiinţific supraordonat obiectului de învăţămînt îndeplineşte o funcţie logică pe planul deschiderii lecţiei, ca act de cunoaştere. Deschiderea îmbracă forme specifice în raport cu obiectul de învăţămînt, dobîndind aspecte predominant ştiinţifice, culturale sau practice de comunicare a informaţiei nondiscursive. Să ne referim la cîteva exemple. Cînd se predă la clasa a XII-a tema de biologie „Noţiuni de genetică umană", se comunică informaţia că au fost descoperite peste 2500 de maladii ereditare. Descoperirea mecanismului de transmitere ereditară a unor maladii va înlesni şi luarea unor măsuri medicale profilactice şi terapeutice adecvate. Acestea sînt informaţiile comunicate în finalul lecţiei[7]. Profesorul poate deschide o fereastră spre universul fascinant al lumii genelor, formulînd două-trei probleme actuale în cercetarea genetică: detectarea prenatală a tulburărilor genetice, transferul de gene, crearea de specii noi etc.

Disciplinele umaniste oferă multe posibilităţi de deschidere a lecţiilor prin stabilirea de corelaţii cu contextul cultural în care a apărut o operă literară, a activat un scriitor sau a fost formulat programul unei reviste. Cînd se explică tema „Junimea şi *Convorbiri literare*", studiată în clasa a IX-a, în manual se subliniază că membrii „Junimei" au stabilit în primele lor dezbateri principiile de acţiune în probleme de limbă, ortografie, estetică şi filozofie[8]. Este firesc deci ca propunătorul să recurgă la corelaţii logice între programul revistei şi configuraţia culturală a epocii. Corelaţiile între doctrina „Junimei" şi evoluţia culturii naţionale conduc spre o deschidere pedagogică a lecţiei şi, implicit, spre lărgirea orizontului de cunoaştere al elevilor.

În activităţile practice din atelier, în unele experienţe din laborator şi în formarea deprinderilor de manipulare a tehnicii didactice de către viitorii învăţători, informaţiile se transmit prin descrierea aparatului, observarea şi acţiunea practicantului. Se învaţă deci văzînd şi acţionînd. Aceasta este informaţia nediscursivă, care nu se bazează pe cuvînt, ci pe model descriptiv sau pattern observat înainte de acţiunea proprie [9]. O asemenea lecţie se deschide prin prezentarea variantelor, a noutăţilor tehnice sau prin încercări proprii care conferă acţiunii nota unui exerciţiu de evitare sau înlăturare a greşelilor, deci un aspect de constructivism.

4. Elevul dispune de informaţii asimilate în mod independent prin lectură, vizionarea emisiunilor t.v., a spectacolelor de teatru, audierea unor conferinţe sau prin schimbul de informaţii cu colegii săi. Sînt situaţii didactice cînd aceste informaţii se interferează cu datele comunicate în lecţii, contribuind la îmbogăţirea sistemului de cunoştinţe de care dispune elevul. Prelucrarea informaţiei extradidactice şi integrarea ei în sistemul de cunoştinţe al elevului îndeplineşte o dublă funcţie pedagogică.

[6]. Autori: Elisabeta Mîndruşca şi Mihai Peteanu, E.D.P., Bucureşti, 1982, p. 93.

[7]. P. Raicu, B. Stugren, D. Duma, F. Mărăscu, *Biologie. Manual pentru clasa a XII-a*, E.D.P., Bucureşti, 1981, p. 82.

[8]. Vezi: *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, coordonator Constantin Otobăcu, E.D.P. Bucureşti, 1980.

[9]. Ştefan Georgescu, *Informaţia nediscursivă în cunoaştere*, „Revista de filozofie", nr.1, 1982, p. 55.

în primul rînd contribuie la deschiderea lecției prin introducerea în conținutul ei a unor informații asimilate de elevi prin activități extradidactice. Lecția devine mai interesantă sub raport cognitiv atunci cînd elevul constată că manualul nu este singura sursă informațională, iar datele comunicate de el sînt valorificate și apreciate. În al doilea rînd, prelucrarea informației extradidactice și integrarea ei în sistemul de cunoștințe pe care elevii și-l constituie îndeplinește o funcție antientropică, întrucît contribuie la organizarea sistemului de informații, la creșterea lui și asamblarea în structuri logice coerente. Prelucrarea informației devine astfel o operație cu finalitate antientropică[10].

Ca sistem instruibil, elevul își mărește volumul de informații prin mijloace proprii. Trei surse sînt deosebit de productive pentru acumularea de informații pe care elevul le poate comunica în lecții. Cele trei surse sînt: excursiile și vizitele ca mijloc de cunoaștere a naturii și societății, emisiunile t.v. și lectura. Informațiile dobîndite prin aceste canele afectează conținutul și structura metodologică a lecțiilor de economie politică, geografie, literatură, istorie, biologie fizică, chimie etc. Prelucrarea informației extradidactice mărește volumul informației pedagogice transmisă elevilor în procesul de învățămînt [11]. Interpretarea datelor asimilate de elevi prin intermediul interacțiunilor sociale și al mijloacelor de comunicație de masă îi ajută să înțeleagă contextul unor evenimente contemporane, al unor teorii științifice și curente de gîndire filozofică. Așa după cum s-a remarcat, stăpînirea contextului e o condiție a unei învățări inovatoare[12].

Deschiderea științifică și culturală a lecției dă procesului de predare-învățare o notă de modernitate pe care o reclamă corelațiile atît de diverse dintre obiectele de învățămînt, cît și dinamica științei. Prin stabilirea de corelații între conținutul lecției și sistemul științei contemporane, ca și prin întrepătrunderile interdisciplinare, reconstrucția pedagogică din procesul de învățămînt se apropie de modelul cunoașterii științifice. Pentru a deveni o realizare didactică, e necesar să asigurăm lecției deschise calități logice de coerență a informațiilor și corelațiilor, raționalitatea în introducerea noilor date și convergență științifică și educativă. Sînt calități care contribuie la obținerea valorilor formative ale lecției.

[10]. Ion Irimie, *Informația-problemă deschisă și actuală*, „Transilvania", nr. 9, 1982, p. 6.

[11]. Despre raportul între informația semantică, cea pedagogică și cea asimilată, vezi: I. Nicola, *Pedagogie școlară*, E.D.P., București, 1980, p. 240.

[12]. James W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malița, *Orizontul fără limite al învățării*, Editura politică, București 1981, p. 45.

Calitatea pregătirii elevilor — rezultat al eficienței instruirii

Prof. dr ELENA JOIȚA
Craiova

I. INDEMNUL adresat de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — *„Asigurați ca elevii, studenții care vor ieși de pe băncile școlii, din facultăți, să poată să-și îndeplinească în bune condițiuni misiunea în societate, în toate sectoarele de activitate"* [*1, p. 18*] *găsește un tot mai larg ecou în reorientarea calitativă a activității de instruire.*

Diferitele studii, dezbateri caută să explice, să depisteze, să propună soluții pentru obținerea unui randament școlar ridicat. Nu numai regîndirea modernă a compartimentelor instruirii ar fi una din soluții, dar, în spiritul interdisciplinarității și integrarea mai eficientă a rezultatelor științifice acumulate în psihologia învățării.

Dacă dimpotrivă, pe fundalul concepției tradiționale, analitice mențînem promovarea unor acțiuni de modernizare didactică parțială, calitatea instruirii este de la sine afectată și, în consecință, pregătirea elevilor.

Aceasta nu înseamnă o reluare a discuției privind relația psihologie—pedagogie, ci evidențierea unor situații ce condiționează real calitatea pregătirii elevilor, așa cum rezultă din analiza efectuată asupra practicii școlare, cu prilejul unor variate acțiuni de perfecționare întreprinse.

II. În acest context, afirmația unui pedagog că „a instrui nu înseamnă a selecționa. Dimpotrivă! Înseamnă a ne strădui ca toți să reușească" [2, p. 205] poate să ne ofere o cale de rezolvare. A accepta că orice elev

poate să realizeze un progres continuu în învățare, conform „pedagogiei curbei în J" [2, p. 206—211], a tinde astfel către o instruire maximă înseamnă o reorientare prin acordarea mijloacelor, a timpului necesar, potrivit particularităților. Or, performanțele pe care le așteptăm de la fiecare elev sînt un rezultat și al modului cum s-a respectat psihologia învățării, cum s-au raportat elementele ei (concept, forme, procese, factori, strategii, etape) la cele didactice (obiective, organizare, metode, evaluare).

În contextul cercetărilor actuale asupra psihologiei învățării s-a conturat și un model al „învățării depline" (J.B. Carroll-1963, B.S. Bloom), care, aprofundînd problema factorilor, formulează ipoteza că aptitudinea de învățare nu este decît cantitatea de timp cerută de elev, pentru a rezolva anumite sarcini date. În consecință, instruirea să se desfășoare adaptat și sistematic prin ajutorul dat elevului, cînd și acolo unde are dificultăți, prin acordarea timpului necesar, cu precizarea criteriilor de apreciere a acesteia.

Dar a raporta capacitatea de învățare, performanța obținută în principal la timpul efectiv folosit de elev, înseamnă tocmai ca educatorul să stăpînească deosebit de bine problemele psihologice ale învățării, pentru a-și proiecta corespunzător instruirea, atît în perspectivă, cît și la un capitol, temă, lecție.

Deși elemente ale sale regăsim în diferite acțiuni de modernizare didactică, este necesar să privim totuși critic adaptarea modelului „învățării depline" la condițiile învățămîntului nostru, iar nu să-i preluăm doar etapele și acestea raportate la o lecție. Ca să apreciem nivelul învățării în funcție de raportul între timpul efectiv folosit de elev și timpul acordat ei, trebuie să aplicăm corect și legile psihologiei învățării (prin acțiune) și elementele moderne ale instruirii, în mod unitar.

S-ar putea spune, de exemplu, că o condiție suficientă este asigurată de activizarea elevului, dar chiar dacă promovăm cu insistență metodele activ-participative, nu înseamnă că profesorul posedă și rezolvă clar și baza psihologică corespunzătoare. Analiza realității școlare ne arată că motivele sînt multiple, însă și literatura pedagogică a făcut puțini pași hotărîtori în a aprofunda relația sa cu psihologia învățării (prin acțiune). Constatăm că înseși programele de perfecționare (1982) stabilesc ca obiectiv și „asimilarea noilor cunoștințe de psihologia învățării pentru optimizarea proceselor educaționale", dar apoi temele sînt conturate tot separat, fără a dirija explicit atenția asupra unor aspecte de esență aici — corelațiile acesteia cu operaționalizarea obiectivelor, organizarea conținutului dat, organizarea activității, perfecționarea metodologiei, evaluarea randamentului școlar.

Or, „învățarea deplină" ca ideal pentru fiecare elev este condiționată tocmai de interrelația între psihologia învățării și eficiența instruirii, a cărui efect se concretizează în acel cîștig cantitativ și calitativ de timp. Mai ales că în condițiile învățămîntului nostru nu putem acorda timp nelimitat fiecărui elev, în parcurgerea unei sarcini, chiar dacă problema ar fi raportată și la acțiunile ulterioare de individualizare.

III. Literatura ce tratează relația psihologie-pedagogie [4] privește instruirea ca aplicare a datelor psihologice, or, educatorul are în prim-plan datele pedagogice, pe care să le rezolve cît mai eficient. Cum se poate el sprijini atunci pe elementele psihologice?

În realitatea școlară întîlnim des apelul la calitatea instruirii, ca o condiție a randamentului superior. Cum calitatea se referă la finalizare, la apreciere, iar educatorul este antrenat în căutarea soluțiilor pentru aceasta, se impune să ne referim atunci la eficiența ei, aici, în adaptarea modelului discutat. Dacă se admite că reușita școlară este fundamental determinată de timpul afectat învățării, atunci educatorul își va pune o serie de întrebări: cum se poate cunoaște și determina acesta? la ce să-l raporteze? cum să stabilească sarcinile? cum să stimuleze? cînd și cum să verifice? cum să îndrume diferențiat? pînă la ce nivel trebuie sprijinit elevul mereu? etc. Oricum, îmbogățirea experienței de învățare de la capitol la capitol, a modurilor, deprinderilor intelectuale sînt de bază pentru o economie de timp.

1. Obiectivele instruirii, deși sînt stabilite de programe, educatorul nu le poate operaționaliza dacă nu le raportează la însăși definirea învățării. Chiar în accepția cea mai largă — orice achiziție de comportament nou, ori modificare reală a acestuia — învățarea nu poate fi limitată numai la însușirea cunoștințelor, ci și a deprinderilor, priceperilor capacităților, atitudinilor. Cum echilibru acestor comportamente însușite dau nivelul pregătirii elevilor, nu rămîne decît ca educatorul să precizeze clar, pentru fiecare capitol ca unitate de bază, raportul între acestea.

Dar chiar urmărind și numai „însușirea deplină" a cunoștințelor, va reține că performanțele nu se apreciază decît la sfîrșitul capitolului, că operaționalizarea obiectivelor nu înseamnă decît prevederea pașilor învățării, a trecerii de la acțiunile externe la interiorizare. Constatăm că mai puțin se realizează cerința ca operaționalizarea să însemne și aplicarea corectă a formelor, tipurilor învățării, mai ales în mod ierarhic — de la condiționarea simplă sau operantă, la formarea noțiunilor, regulilor, pînă la rezolvarea de probleme sau învățarea creatoare.

În operaționalizare, definirea învățării și deziderатul „învățării depline" obligă la formularea, precizarea și evaluarea unui comportament observabil, măsurabil, în condiții date, pe lîngă cele nemăsurabile. La fel,

educatorii cunosc că a operaționaliza înseamnă a transpune în termeni de acțiune operații. Dar mai puțini realizează faptul că aceasta nu reflectă decît forme, modele ale învățării cognitive, explică ca acțiune interiorizată (Piaget, Galperin, Bruner). De unde importanța alegerii condițiilor, etapelor, mijloacelor, diminuarea influențelor negative, selecția și structurarea conținutului, conștientizarea elevului însuși, echilibrarea cu alte obiective, sporirea interesului pentru parcurgerea progresivă a cît mai multe obiective-acțiuni, de către fiecare elev.

Operaționalizarea obiectivelor cere acordarea priorității explicației învățării ca interiorizare a acțiunii și deci o anumită proiectare a organizării, metodologiei. Or, în practică asistăm la efortul de folosire a muncii independente, la minuirea metodelor activ-participative, dar eficiența este mai puțin justificată și psihologic, ci în baza „experienței" acumulate.

Operaționalizarea obiectivelor nu înseamnă numai transpunerea în termeni de acțiune și ierarhizarea lor după unul din modelele de îmbinare a formelor învățării — condiționarea (Pavlov, Skinner), structural-genetică (Piaget), formarea acțiunilor mintale (Galperin), conceptualismul instrumental (Bruner), învățarea cumulativă (Gagné), ci și selecția lor, la nivelul capitolului și a lecțiilor corespunzătoare după criteriul dacă sînt comportamente noi sau de modificat. De aici diferă și natura proceselor învățării implicate — înțelegerea sau transferul — și chiar strategiile — euristică sau algoritmică.

Variabila-timp obligă la o selecție riguroasă, nu numai pentru a respecta numărul de ore din programă, dar și la ritmul de rezolvare de către elevi. Așa putem ajunge la diminuarea acelor liste de dimensiuni apreciabile de obiective, pe care le găsim în planurile de lecții, fără a le readuce însă la formularea generală, sau la îndepărtarea abundenței de sarcini de muncă independentă în timpul orelor sau acasă.

Operaționalizarea înseamnă deci și construirea sarcinilor de lucru, atît de importante în acest model, dar în practică constatăm formularea acestora nu atît după etapele, formele învățării, cît după sarcinile informative ale conținutului dat. Depășirea nu ar conduce decît la structurarea acestuia, la selecția sarcinilor, la ierarhizarea lor, la adaptarea progresivă după timpul cerut, la ritmul elevilor, la stilul de învățare, dar în contextul prioritar al unui capitol.

De asemenea, cunoașterea proceselor psihice implicate în învățare are un rol important, mai ales în realizarea înțelegerii și transferului. Asistăm adesea la inducții incomplete, la însușirea numai pe bază condițională, prin eliminarea unor procese cognitive-afective-volitionale importante. Sau se propun obiective ce presupun direct forme superioare ale învățării — rezolvarea de probleme, creativitatea — fără a reactualiza pașii anteriori.

A ține cont de aceste condiții în operaționalizarea obiectivelor, ca moment-cheie pentru eficiența instruirii, la rîndul ei determinantă în „învățarea deplină", nu ar însemna decît a cîntări și a preciza mai bine cantitatea de timp ce o acordăm elevului pentru diferitele sarcini, pentru acțiune, cît și urmărirea pașilor ce îi realizează, putînd interveni apoi. Consecvența operaționalizării de la capitol la capitol nu va conduce decît la formarea stilului de acțiune al elevului, de a folosi timpul acordat cît mai eficient și la realizarea mai bună a idealului individualizării, în condițiile școlii noastre.

2. Dacă variabila *timp de învățare* poate contribui substanțial la calitatea pregătirii, atunci devine măsură și pentru capacitatea educatorului, cît și a elevului, de *a organiza* instruirea, acțiunea de învățare. Modelul „învățării depline" poate contribui substanțial la realizarea individualizării reale prin respectarea pașilor, acordarea sprijinului în rezolvarea sarcinilor, dar la nivelul capitolului, unde se pot mai bine stabili relațiile între elementele instruirii.

Deși încercările de individualizare au fost multiple, totuși în condițiile clasei numeroase și eterogene, a programei încărcate informațional, se rezumă la unele sarcini de muncă independentă, în anumite momente ale lecției sau la activități speciale, de ajutor reciproc, consultarea altor materiale, explicarea sau demonstrarea suplimentară, aplicații etc.

Ca structură, unitatea de învățare deplină (capitol) poate fi variată *a)* fie prezentarea întregului material-evaluarea formativă-recuperarea — alte verificări-evaluarea sumativă; *b)* fie testarea inițială a greutăților-recuperarea vechilor cunoștințe-prezentarea obiectivelor, materiei-teste formative-recuperare și dezvoltare-teste sumative; *c)* fie verificarea cunoștințelor necesare noului capitol corectarea greșelilor-definirea obiectivelor-învățarea fiecărui obiectiv-test formativ-sarcini de recuperare și dezvoltare-dezbatere colectivă pe problemele principale-test sumativ-temă finală.

Constatăm că variantele organizatorice ale predării-învățării capitolelor nu sînt noi pentru multe cadre, doar că atenția lor a fost altfel dirijată. Acum, acordînd importanță acțiunii fiecărui elev, conform obiectivelor operaționalizate specific, timpul efectiv de învățare rezultă din economia predării. Dar și din pregătirea sa prin reactualizări, inițieri, structurări, îndepărtarea vechilor erori, conștientizarea obiectivelor și a criteriilor de evaluare, din stabilirea strategiei de rezolvare a sarcinilor date, din modul de verificare, îndrumare primit individual sau în grup.

Dificultatea ce considerăm că trebuie învinsă ține mai ales de concepția, de rutina limitării învățării la forma clasică-lecția închisă și nu de abordarea ei în sistemul ce alcătuiește unitatea capitolului, la care se pot organiza și alte activități, în același scop al „învățării depline". Proiectarea capitolului devine astfel esențială și pentru operaționalizarea obiectivelor și restructurarea materiei și respectarea ierarhiei învățării și activizarea reală a elevilor, depistarea și compensarea dificultăților, îmbinarea diferitelor activități, respectarea ritmului de învățare, îmbinarea variată a metodelor. Cu alte cuvinte, oferă premisele pentru transformarea în realitate a „învățării depline" a cît mai multe sarcini de către majoritatea elevilor.

Experiența acumulată în munca de diferențiere de pînă acum indică ca procedeu larg răspîndit atribuirea de noi sarcini (de ce natură?) celor cu ritm mai rapid, în cadrul muncii independente cu sarcini comune sau diferite (pe trei categorii), dar într-o lecție distinctă. Cîștigul de timp datorat noii organizări poate permite mai clar individualizarea și a sarcinilor și parcurgerea lor progresivă, mai puțin prin raportare la ritmul celorlalți elevi, încît educatorul poate acorda sprijin real fiecărui elev sau grupului. Mai ales în cazul elevilor cu dificultăți de diferite grade și cauze în învățare, folosirea ierarhiei formelor de însușire dă rezultate deosebite, cu raționalizarea corespunzătoare a obiectivelor în sarcini-acțiuni, cu accentuarea evaluării formativ-stimulative. Și putem verifica astfel și la acești elevi că „aptitudinea" lor pentru învățare se îmbunătățește simțitor, tocmai prin sporirea timpului efectiv de acțiuni, sub îndrumarea continuă.

În aceste situații educatorul își poate afirma mai mult creativitatea, cunoscînd elementele psihologice ale învățării, aducînd argumente față de interpretarea încă rigidă a indicațiilor metodice. Criteriul fundamental rămînînd calitatea pregătirii, nivelul înțelegerii și eficiența instruirii, educatorul însuși, ca și elevul, poate fi mai mult stimulat și angajat. Iar progresul se impune a fi apreciat tocmai în raport cu etapa anterioară, cu timpul efectiv folosit în învățare, cu stilul și ritmul de muncă format.

3. Dozarea eficientă a timpului de învățare dirijată cere flexibilitate organizatorică, dar și *metodologică*, altfel continuînd dominarea predării argumentată de existența programei încărcate și de clasele numeroase.

Varietatea metodelor, modul lor de îmbinare la nivelul unui capitol și apoi al unei lecții susține mai bine învățarea prin acțiune, corelarea tipurilor de învățare, realizează o mai bună înțelegere a informațiilor de către majoritatea elevilor și o mobilizare mai evidentă în rezolvarea sarcinilor. Monotonia metodologică nu a dus decît la formarea de stereotipe și chiar la demobilizarea elevului, care caută prilejuri de autoapărare-superficialitate, absență etc., ca generatoare apoi de mediocritate sau randament-limită.

În contextul dat, problema stilului de învățare prin acțiune independentă se pune cu acuitate, pentru utilizarea cît mai eficientă a timpului acordat. Diferite studii indică condiții, direcții, metode de formare, dar aici educatorul este obligat, conform specificului disciplinei sale, să conștientizeze continuu elevii, nu numai asupra sarcinilor informative de rezolvat, ci și, mai ales, asupra modalităților adecvate, alături de celelalte elemente ale instruirii. Participarea și cîștigul de timp nu ar mai fi puse sub semnul întrebării, căci elevul însuși va cunoaște elementele învățării — finalitatea, tipurile, factorii, etapele, procesele perfecționîndu-și stilul de muncă.

4. În această concepție organizatorică perfecționată se poate realiza mai eficient și *evaluarea continuă*, cu pronunțat caracter formativ. Ea însăși devine condiție apoi învățare dacă au fost corect operaționalizate obiectivele, dacă proiectarea instruirii s-a referit la capitol, dacă organizarea a permis timp suficient acțiunii directe de învățare dirijată.

Pașii parcurși de fiecare elev în rezolvarea obiectivelor-acțiuni, concretizate în comportamente, ierarhizarea lor permite și cunoașterea stadiului, dificultăților întîmpinate, volumului de obiective, ca și intervenția directă, fie individual — în grup-frontal. Dacă verificarea se face pe obiectivele stabilite și repartizate, progresiv, cu atît mai bine se evidențiază dificultățile, la moment. Dar aceasta nu înseamnă, cum se crede, că la o lecție să aplicăm mereu testări sau chiar la sfîrșitul fiecărei lecții. De aici, încă o dată importanța proiectării capitolului și a verificărilor în punctele considerate decisive pentru învățare, dar nu verificare în sensul programării cibernetice (condiționarea operantă).

Constatăm, ca atare, și modificarea sensului notării, ca măsură obiectivă a progresului realizat multiplu, dar și a preocupării cadrelor pentru o mai bună cunoaștere a psihologiei învățării, flexibilitatea metodică perfecționîndu-se prin conexiune inversă. De asemenea, constatăm și înțelegerea că verificarea continuă în sine nu este suficientă, dacă nu se raportează la obiectivele operaționale, dacă nu se iau măsurile corespunzătoare de recuperare, compensare sau dezvoltare, dacă nu se urmărește progresul de la o sarcină la alta, în cadrul capitolului.

IV. Raportarea realității școlare la studiul căutărilor de sporire a eficienței și calității învățămîntului nostru, de asigurare a unei bune pregătiri a elevilor ne demonstrează că există premisele adaptării, integrării modelului „învățării depline", dar în mod creator.

Între cerințele ce condiționează aceasta putem sublinia:

— raportarea mai amplă și mai corectă a pregătirii psihologice a educatorilor la acțiunile de modernizare didactică;

— în proiectarea didactică, acordarea priorității capitolului care poate asigura reechilibrarea factorului „timp de învățare", de la operaționalizarea corespunzătoare a obiectivelor pînă la asigurarea evaluării formative; în aceste împrejurări factorul-timp permite și învățarea prin acțiune și o îndrumare mai amplă pentru fiecare elev, dar rezultatele sînt determinate și de particularitățile elevilor, de nivelul înțelegerii sarcinilor, de calitatea instruirii desfășurate;

— deși progresul este mai vizibil decît în condițiile obișnuite, totuși nu înseamnă să ne așteptăm ca toți elevii să-și însușească pe deplin toate obiectivele, sarcinile de învățare, dar, conform proiectării, cele abordate să fie bine rezolvate. Accentul poate trece astfel de la cantitate la calitate.

Deși încă supus verificării și adaptării, putem considera acest model unitar al predării-învățării ca oferind posibilități deosebite în determinarea majorității elevilor să realizeze succesul școlar și, implicit, un înalt nivel al pregătirii lor.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982—1983*, Editura politică, București, 1982.

2. Landsheere G, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, trad. E.D.P., București, 1975.

3. Vezi: Landsheere G, *op. cit.*; Bunescu V, *Orientări în didactica contemporană*, „Revista de pedagogie", nr. 11, 1980; Mocanu M. V., *Rezultatele unei cercetări dintr-o acțiune didactică eficientă*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1982; B.C.P., *Învățarea deplină*, București, 1982.

4. Vezi: Radu I., *Psihologie școlară*, Editura științifică, București, 1974; Gagné R. *Condițiile învățării*, trad. E.D.P., București, 1975; Wlodarski Z, *Legitățile psihologice ale învățării și predării*, trad. E.D.P., București, 1980; Ausubel D. P. Robinson F. G., *Învățarea în școală*, trad. E.D.P., București, 1981.

Sociopedagogia școlară*

Documentarea pedagogică din țara noastră s-a îmbogățit, în amplitudine și în conținut, prin apariția unei lucrări de prestigiu, semnată de un cadru didactic universitar, cunoscut prin studiile pertinente din domeniul sociopedagogiei și totodată din cîmpul instrucției și educației școlare.

Plurivalența preocupărilor i-au dat posibilitate autorului să ne prezinte în lucrarea pe care o analizăm o sinteză originală, prima de acest gen din țara noastră, asupra celor mai relevante aspecte ale educației școlare, văzută din perspectiva socială. O optică modernă, printr-o abordare multilaterală și interdisciplinară, impusă pe de o parte de caracteristicile dezvoltării științelor contemporane, iar pe de altă parte din necesitatea de a controla și dirija, cu mai multă eficiență, factorii implicați în actul educațional școlar.

Cu interes și satisfacție cognitivă parcurgem paginile lucrării, urmărind desfășurarea progresivă a problematicii, de la aspectele macrosociale ale educației la cele microsociale, localizate cu precădere în mediul școlar. Astfel, după cîteva clarificări teoretice privitoare la statutul interdisciplinar al științelor educației și la obiectul sociopedagogiei, întîlnim pagini de largă informare bibliografică cu privire la geneza și constituirea sociopedagogiei ca știință, ca mai apoi să facem cunoștință cu principalele orientări contemporane în domeniul studiat, prezentate într-o manieră concentrată și deosebit de clară. În continuare rămîne în atenția noastră dezbaterea competenței a relației dintre educație și economie cu modalitatea de rezolvare optimă, cum este orientarea școlară și profesională. Cu paginile care urmează intrăm în problematica impactului dintre educație și socializare, o problematică bogată și prezentată cu deosebită acuratețe științifică. Identificarea dimensiunilor sociale ale instruirii școlare își are ca punct de plecare clasa de elevi asupra căreia autorul întreprinde, în ultima parte a lucrării, un studiu aprofundat din perspectiva particularităților sociopedagogice ale acesteia și a mecanismelor prin care ea favorizează actul de predare și de învățare.

Cunoscută fiind structura lucrării, considerăm necesar să relevăm cîteva idei importante care saturează conținutul științific al acesteia. Reține atenția, în primul rînd, pledoaria autorului pentru necesitatea cercetării fenomenului educațional într-o optică multi și interdisciplinară. În afara unei asemenea abordări nu se pot găsi soluții în racordarea învățămîntului la cerințele sociale, precum și în transformarea acesteia într-un factor de progres social. Argumentele multiple sînt bine susținute și pe deplin convingătoare.

O contribuție deosebită apreciem modul de a privi dimensiunile educației sociale și pe baza ideilor marxist-leniniste despre educație. Astfel, educația este interpretată ca „un tip de activitate socială, ca o relație socială care-i permite individului să-și asigure condițiile pentru crearea ulterioară a mijloacelor de subzistență, producîndu-se pe sine însuși" (55). În acest sens tezele marxist-leniniste oferă concepția generală și instrumentul metodologic de devenire și interpretare a educației și a raporturilor ei cu societatea.

Cu o largă informare și cu precizările de rigoare este dezbătută o problemă cheie a sociopedagogiei școlare, dialectica raportului dintre social și individual, considerate două entități fundamentale intercorelate, ale unui amplu proces de dezvoltare continuă (78). Pentru înțelegerea mai deplină sînt reamintite concepții extremiste din trecut și criticate la dimensiunile lor reale (sociocentrică și antropocentrică); socializarea, se precizează în lucrare, are atît funcția de integrare, cît și de diferențiere a individilor, cu evoluție de la individualizare, la socializare și personalizare.

O problemă rezolvată magistral în lucrare este aceea a raportului dintre educație și cultură în formarea personalității (86). Se face aici distincție între inculturație ca aspecte ale socializării. Raportul este interpretat în mod activ, formativ, omul fiind nu numai consumator, ci și creator de cultură. Pentru cultura școlară sînt rezervate conținuturi și mo-

(continuare pe coperta a 2-a)

MARIA GIURGEA

*) Emil Păun, *Sociopedagogie școlară*, E.D.P., București ,1982.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Formarea spiritului de investigaţie şi cercetare la tineretul studios

Dr. CONSTANTIN SCHIFIRNEŢ

1. EDUCAREA CALITĂŢILOR DE INVESTIGAŢIE ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ŞI PRODUCŢIA

ÎNTEGRAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI cu cercetarea şi producţia, coloana vertebrală a concepţiei partidului nostru despre formarea tinerilor, este opusa acelei poz ! care accentua necesitatea pregătirii înguste practice şi ştiinţifice a tînărului, ca simpl forţă de muncă, apţă doar să înfăptuiască mecanic comandamente sociale. Important este dezvoltarea capacităţii de creaţie, de gîndire creatoare, aşa încît absolventul să f e capabil să aplice în practică cunoştinţele asimilate, să găsească modalităţile cele mai eficiente de aplicare a descoperirilor ştiinţei. Rezultă că scopul învăţămîntului este formarea specialistului multilateral cu un înalt nivel de competenţă ştiinţifică, profesională şi politică.

Complexul de măsuri cu privire la integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia se referă la restructurarea programelor şi manualelor, în sensul unei mai bune concordanţe a acestora cu evoluţia ştiinţei, introducerea activităţii practice permanente ca parte componentă a procesului instructiv-educativ, prin înfiinţarea de ateliere-şcoală, dezvoltarea bazei materiale destinate activităţilor de producţie şi de cercetare, soluţionarea nemijlocită a unor probleme de producţie şi de investigaţie, toate acestea cu repercusiuni directe asupra calităţii cunoştinţelor şi deprinderilor viitorului specialist, aşa încît acesta să fie capabil ca, odată cu încheierea perioadei de studii, să se integreze imediat în profesia pentru care s-a pregătit, fără a mai fi nevoie de o perioadă mare de adaptare la condiţiile specifice muncii într-o unitate economică sau instituţie.

Un factor important în formarea tinerilor ca viitori specialişti îl are cercetarea ştiinţifică. Pregătirea tineretului în concordanţă cu cerinţele activităţii economico-sociale, dezvoltarea capacităţii de a aborda realitatea dintr-o perspectivă novatoare, de a manifesta iniţiativă sînt date, în principal, de activitatea de cercetare efectuată în perioda studiilor.

Învăţămîntul constituie mediul cel mai propice pentru formarea deprinderilor de cercetare. Dealtfel, trebuie remarcat că, pe măsura creşterii rolului ştiinţei în societatea contemporană, asistăm la schimbarea conţinutului şi a mijloacelor de pregătire a specialiştilor, cu accent sporit pe exerciţiul creaţiei, al inovaţiei, al descoperirii noului.

Se ştie ce reacţii critice s-au concentrat asupra şcolii cu privire la inadecvarea acesteia la cerinţele impuse de revoluţia ştiinţifică şi tehnică, la rămînerea ei în urmă faţă de ritmul accelerat al descoperirilor ştiinţifice. Problema care s-a pus şi se pune, în continuare: cum să acţioneze învăţămîntul pentru dezvoltarea capacităţii creatoare a elevilor şi studenţilor în concordanţă cu exigenţele. R.S.T.. Din factor în care predomina transmiterea informaţiilor şcoala devine din ce în ce mai mult factor care învaţă pe tînăr cum să înveţe permanent, cum să folosească, din uriaşul volum de informaţii, acele cunoştinţe care să-i permită implicarea sa directă în acţiunea de promovare a noului.

2. FORMAREA PENTRU CERCETARE ESTE UN PROCES SELECTIV SAU CUPRINDE PE TOȚI TINERII DIN ȘCOALĂ?

Una dintre problemele care se pune în legătură cu formarea spiritului de cercetare este următoarea: cum trebuie privit elevul și mai ales studentul, ca un intelectual în devenire sau ca un ucenic ce trebuie să acumuleze cunoștințele transmise de magistru? Evident, răspunsul la o asemenea întrebare este diferit în ceea ce privește elevul și cu referire la student. Elevul este mai ales în postura de ucenic fără însă a exagera acest statut, deoarece în rîndul elevilor există tineri puternic dotați, cu calități deosebite de creație științifică și deci apți să facă cercetare științifică. Cît privește studentul, acesta trebuie considerat mai ales ca intelectual în proces de formare și de desăvîrșire a pregătirii sale. Mai multe argumente pledează pentru ideea de mai sus. Mai întîi, studentul dispune de un bagaj de informații care uneori devansează pe cel transmis de școala superioară, datorită multiplicării mijloacelor de informare. Apoi, opțiunea pentru o specialitate, deși nu întotdeauna aceasta reflectă aspirațiile și aptitudinile tînărului, orientează pe student spre o pregătire de aprofundare a unui domeniu la un nivel superior. Studentul de astăzi, virtual lucrător pe tărîmul științei sau al unei activități productive, caracterizată prin aplicarea largă a științei, are nevoie de educarea capacităților sale creative. Acesta este un argument puternic pentru a susține oportunitatea desfășurării unei activități sistematice de cercetare și în învățămîntul liceal, cel puțin în treapta a doua. Un muncitor de înaltă calificare se confruntă cu numeroase și dificile probleme tehnice și științifice. Evident, nu considerăm că liceul poate să organizeze o activitate de cercetare științifică similară cu cea din învățămîntul superior sau din institutele de cercetare. Opinăm însă pentru introducerea, în cadrul activității didactice din liceu, în mai mare măsură a elementelor de investigație științifică.

Corelat cu ideea afirmată mai sus este gradul de cuprindere a studenților și, mai ales, a elevilor la activitatea de cercetare: trebuie antrenați numai cei dotați la acest gen de activitate, cei care se remarcă în mod special? Nu facem decît să repetăm un truism, cînd spunem că nu toți absolvenții devin cercetători, în sensul profesionalizării lor, dar tuturor studenților le sînt necesare deprinderi caracteristice cercetătorului. De aceea, cu toate dificultățile implicate de o asemenea acțiune, toți studenții trebuie să fie inițiați în metodologia și activitatea de cercetare științifică. Pledează, în acest sens, și modul de desfășurare a procesului didactic care are rolul de a prezenta elevilor și studenților principalele direcții ale unui domeniu științific, fără să reușească în mod obiectiv să redea aspecte de detaliu referitoare la investigarea științifică a problematicii cursului. Activitatea de cercetare aprofundează, nuanțează, obligînd pe student și pe elev să depășească simpla acumulare de cunoștințe. Totodată, este lucru știut, prin activitatea de cercetare relațiile dintre cadrele didactice și studenți sau elevi capătă dimensiuni noi, în sensul unei mai strînse și reale legături între magistru și discipol, în comparație cu caracterul, în general, mai rigid al activității de predare de tip tradițional. Profesorul nu este doar un transmițător de cunoștințe, ci, mai ales, un educator. Aceasta înseamnă, printre altele și formarea spiritului de cercetare, ceea ce presupune înarmarea tinerilor cu metode și tehnici de investigație, de muncă intelectuală.

„Nu e suficient ca descoperitorul să facă ceva, el trebuie să dea posibilitatea și altora să facă ceva. Chiar cînd descoperim, nu avem aproape nimic care să nu fi fost în prealabil primit. Dispunem de un singur mijloc de a ne achita de această datorie — să luminăm, la rîndul nostru, pe alții. Trebuie să transmitem nu numai rezultatele, ci și metodele."[1]

Rezultă că prin activitatea de cercetare ar fi posibilă renunțarea de către unele instituții școlare la metode și tehnici inadecvate de educare și formare. Cercetări psihopedagogice au demonstrat că stăruie printre elevi mentalitatea că școala trebuie să dea cunoștințe ample în toate domeniile, un accent excesiv fiind pus pe utilitatea volumului de cunoștințe și nu pe capacitatea creatoare, pe abilitatea de a descoperi noul prin mijloacele investigației științifice. De altfel o cercetare asupra elevilor a reliefat că pentru majoritatea celor investigați trăsătura fundamentală a omului bine format, din punct de vedere intelectual, o reprezintă cantitatea mare de cunoștințe acumulate în școală. Urmează în ordine: capacitatea de a te descurca în viață, participarea cu succes la discutarea unor probleme. Numai 3,55% dintre subiecți văd pregătirea școlară ca o etapă în procesul autoeducării intelectuale permanente.[2] Lipsește cu desăvîrșire, după cum arată datele cercetării menționate, formarea spiritului de investigare a realității, de utilizare a cunoștințelor științifice în practică. Aceeași cercetare a evidențiat aproape aceeași structură a trăsăturilor omului bine format și la studenții din anul întîi și la cei din ultimul an de studii. Aceste concluzii, din păcate nefiind urmate de altele din cercetări recente, dovedesc dificultățile pe care le întîmpină școala, în special liceul, în schimbarea metodelor și tehnicilor ei de educație și instrucție. În școală se insistă, după părerea noastră, prea puțin pe aspectele esențiale, pe înțelegerea deplină

[1] Gaston Berger, *Omul modern și educația sa*, E.D.P., București, 1973, p. 35.

[2] George Văideanu, Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu, Iacob Irimia, *Educația intelectuală*, E.D.P., București, 1971, p. 74.

a noțiunilor, definirea lor corectă, înțelegerea proprietăților lor și cu deosebire folosirea lor exactă în activitatea intelectuală concretă. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția are, printre altele, și scopul întemeierii în mai mare măsură a învățămîntului pe datele științei, ceea ce presupune implicarea științei în toate elementele procesului de învățămînt. În consecință, o modalitate esențială de creștere a rolului științei în școală, ca și în valorificarea rezultatelor ei este inițierea în cercetarea științifică și, mai ales pentru studenți, efectuarea de activitate științifică.

Este cunoscut că în țara noastră participarea la activitatea de cercetare științifică este o obligație școlară, acțiune nu lipsită însă de dificultăți. Astfel, a crescut numărul de studenți îndrumați de un cadru didactic, fapt ce poate avea repercusiuni asupra calității acestei îndrumări, ajungîndu-se uneori la formalism. Există o relație directă între ceea ce cadrul didactic oferă și ceea ce el pretinde de la student. Or, în cazul unei încărcări prea mari pentru un cadru didactic este posibil să apară o discrepanță între exigențele lui față de activitatea științifică a studentului și sprijinul real acordat tuturor celor pe care trebuie să-i îndrume.

Ce calități trebuie să aibă studentul pentru a face cercetare științifică? În condițiile în care toți studenții participă la activitatea de cercetare problema calităților pentru cercetare își mai are sensul? Efectuarea unei activități de cercetare cere anumite calități. Pentru studenții care nu dovedesc calități se impune cunoașterea mai riguroasă a personalității lor și antrenarea acestora la activitatea ce se desfășoară în echipa de cercetare, însușindu-și în acest fel modalități, metode și tehnici de cercetare.

Calitățile necesare pentru un cercetător sînt, așa cum apar ele în literatura consacrată problemei, receptivitate permanentă, pasiune pentru nou, perseverență, fermitate în susținerea punctului propriu de vedere, flexibilitatea spirituală, suplețe readaptativă, refuzul gîndirii dogmatice, capacitate de sinteză, rezistență la eșec, intuiție etc.

În ce gen de activități se pot depista la studenți și elevi asemenea calități? Chestiunea nu este pe deplin soluționată teoretic și practic. Se militează pentru ideea că studentul să se ocupe numai de probleme pe care le poate rezolva, deci să meargă pe căi deja parcurse. Motivul principal al acestei poziții — eventualul eșec moral la care ar fi supus tînărul — ar influența evoluția lui viitoare și ar avea consecințe demoralizante. Dar, este sensibil efectul negativ al poziției de mai sus concretizat, în imaginea falsă ce și-o poate face studentul sau elevul asupra dificultăților implicate în activitatea de cercetare științifică. O imagine idilică în legătură cu efectuarea unei activități de cercetare poate crea atitudini de subestimare a complexității actului de creație științifică.

Credem că toți studenții, indiferent de calitățile și interesele lor pentru știință, trebuie să fie antrenați la o autentică activitate de cercetare, să fie familiarizați cu condițiile reale în care se desfășoară cercetarea științifică, inclusiv cu greutățile ei, unele dintre ele insurmontabile. Reiese că activitatea de cercetare are și puternice valențe educative. În măsura în care lucrările de cercetare efectuate de studenți răspund unor exigențe ale procesului lor de formare ele contribuie la formarea lor ca specialiști. „Studentul, se spune într-o lucrare, nu trebuie să facă orice fel de cercetare și orice fel de producție, ci numai acea cercetare și acea activitate productivă, care să-l ajute cel mai mult să se formeze ca un foarte bun specialist"[3]. S-a discutat și se mai discută în legătură cu ponderea tipului de activitate de cercetare în fiecare an de studiu. Cadrele didactice opinează că în primii trei ani această activitate este de inițiere în cadrul cercurilor științifice studențești, unde studentul învață să elaboreze lucrări de documentare sau studii originale. O investigație realizată de noi în anii 1977 și 1982 evidențiază că majoritatea studenților (79% în 1977 și 77% în 1982) din lotul cercetat apreciază că în anul I activitatea de cercetare are numai un rol de inițiere. Cît privește ceilalți ani o bună parte dintre subiecți au declarat că nu au încă o opinie clară referitoare la activitatea de cercetare în anii II-IV (V sau VI). Așa de pildă, numai 49% dintre studenții investigați consideră că în anul II activitatea de cercetare are mai mult un rol de inițiere (26% nu-și pot spune părerea) 54% (în 1977 53%) apreciază că în anul III activitatea de cercetare are mai mult un caracter creativ decît de inițiere (35% în 1982 și 30% în 1977) declară că nu-și pot exprima opinia iar 43% (față de 48% în 1977) afirmă că în anii IV-VI activitatea de cercetare are numai un carcater creativ (41% în 1982 și 35% în 1977) nu pot să-și exprime părerea. Ce concluzii se degajă din datele de mai sus? Mai întîi diferențele foarte mici între cele două loturi cercetate, ceea ce ne permite să susținem că nu a intervenit nici o schimbare notabilă în structura opiniilor și, în consecință, existența aceleiași situații. De aici rezultă că există un grup de studenți disponibili pentru a face evaluări asupra activităților care-i privesc pe ei, chiar dacă nu au trăit încă experiența specifică activității despre care fac aprecieri (un student din anul I are capacitatea să se pronunțe asupra caracterului activității de cercetare din anii IV-VI) și un alt grup de studenți care, fie dintr-o excesivă prudență, fie din necunoașterea activității de cercetare, nu pot să facă aprecieri referitoare la acest domeniu în alte perioade de timp decît cea în

[3] Radu Voinea, *O etapă calitativ nouă în legarea învățămîntului superior de viață*, în „Era socialistă", nr. 21, 1976, p. 37.

care ei fiinţează în momentul efectuării cercetării noastre*.

În legătură cu cele susţinute mai sus, formulăm ipoteza, parţial regăsită în o serie de cercetări, inclusiv cea din care am prezentat unele date, şi anume *interesele şi opţiunea pentru cercetare se manifestă din perioada liceului şi ele reflectă pentru această perioadă nivelul intelectual global al individului.* Cultura spirituală a tînărului care intră în facultate este baza şi premisa ce determină formarea spirituală continuă şi maturizarea specialistului aflat în proces de desăvîrşire a pregătirii sale. Studenţii puternic motivaţi pentru cercetare sînt cei care au manifestat preocupări ştiinţifice şi de cercetare în anii de liceu. O asemenea tendinţă iese cu claritate în evidenţă în procesul de învăţămînt din facultate unde studiul este o preocupare pentru ştiinţă, spre deosebire de liceu unde activitatea fundamentală este predarea pentru a fi însuşite o sumă de valori şi idei. În învăţămîntul superior toate activităţile studenţilor sînt centrate pe ştiinţă, pe însuşirea metodelor şi tehnicilor de cunoaştere ştiinţifică. Dar există studenţi pentru care studiul se reduce la o simplă acumulare de cunoştinţe şi nu la o activitate întemeiată pe cercetare şi cunoaştere ştiinţifică. Investigaţia noastră arată că peste 42% dintre subiecţi, cu deosebire fete, declară că nu sînt siguri dacă la sfîrşitul studiilor vor avea deprinderi şi cunoştinţe în cercetarea ştiinţifică. Dacă raportăm acest procentaj la domeniul de specialitate, vom observa că numai 14% dintre subiecţi afirmă că nu sînt convinşi** că vor avea cunoştinţe şi deprinderi la sfîrşitul studiilor universitare. Ce rezultă de aici? Există o anumită contradicţie între opiniile exprimate de tineri avînd în vedere că studiul în facultate este bazat pe ştiinţă. În mod firesc, din această perspectivă ar fi trebuit să existe o corelaţie directă între cele două domenii. În fapt, datele de mai sus exprimă situaţia reală, adică, în cadrul procesului de învăţămînt există o disproporţie între studiu şi ştiinţă. Nu întotdeauna, facultatea reuşeşte să depăşească nivelul de predare al liceului, fapt datorat unor condiţii subiective dar şi obiective din care reţinem aici doar una singură: unele carenţe în pregătirea teoretică a absolvenţilor de liceu.

* cf. Constantin Schifirneţ, *Pregătirea pentru profesie a studenţilor*, raport de cercetare, 1982.

** La aceeaşi concluzie ajunge şi cercetătorul din R.D. Germană, Kurt Starke în *Jugend im Studium*, VEB Deutscher Verlag der Wischaften, Berlin 1979.

Educarea copiilor şi tinerilor în spiritul eficienţei economice

Prof. dr. PAVEL PETROMAN

EDUCAŢIA, ÎN GENERAL, ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTUL, ÎN SPECIAL, au o funcţie bine definită în transmiterea tradiţiei. În consecinţă, sublinia secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în Cuvîntarea rostită la deschiderea actualului an de învăţămînt, „Este necesar ca în toate treptele de învăţămînt — începînd de la «Şoimii Patriei» — să creştem tineretul în spiritul dragostei faţă de muncă, dar şi în spiritul eficienţei economice. În şcoli, în învăţămîntul superior, tineretul, elevii şi studenţii trebuie să înveţe şi să cunoască bine nu numai tehnica, dar şi problemele economice, şi problemele eficienţei economice, şi problemele consumurilor de materiale, tot ceea ce este legat de creşterea mai puternică a avuţiei naţionale".[1]

Dacă cerem şi susţinem că educatul este autorul actelor şi acţiunilor desfăşurate, de ce nu l-am conştientiza, concomitent, cu privire la ideea că tot ceea ce-l înconjoară îi aparţine şi răspunde în faţa şcolii şi societăţii de păstrarea şi transmiterea fiecărui mijloc întrebuinţat în stare perfectă colegului său de astăzi şi de mîine, societăţii care i l-a pus la dispoziţie. Educaţia în spiritul eficienţei economice nu-i, prin urmare, un apendice al educaţiei, ci un obiectiv fundamental, a cărui atingere devine obligatorie. Orice amînare ar echivala cu frustrarea educatului de o calitate importantă, care l-ar împiedica să acţioneze plenitudinar, pentru că „educaţia este aceea care, generaţie după generaţie, a făurit oameni capabili să creeze, să organizeze, să administreze şi

să organizeze după regulile statului modern. Fără educație nu există nici știință, nici competență, nici spirit de acțiune, nici capacitate de a mobiliza energiile unui popor"[2] în formarea și consolidarea economiei și independenței sale.

După absolvirea școlii tînărul se adaptează la situațiile în care urmează să-și trăiască viața potrivit perspectivei istorice și geografice; se angajează cu responsabilitate să-și îndeplinească sarcinile ce le incumbă activitatea sa; acceptă schimbările și mijloacele ce-i sînt puse la dispoziție pentru formarea sa, le preia și le utilizează pentru progresul societății și al său; acționează potrivit cerințelor vieții cu dragoste și respect pentru îndeplinirea la timp și în condiții normale a sarcinilor în vederea realizării, păstrării și creării unor produse noi necesare societății, progresului acesteia; înțelege că economisirea energiei electrice, termice și a combustibilului, a oricărui material, implicit a oricărei clipe investite în el este în folosul societății și al său, al binelui și prosperității colectivului; participă ca autor al activității colective și acționează permanent atît în ipostaza de a consuma cît și în aceea de a produce, în egală măsură.

Omul acesta nu-i doar produsul școlii, ci corolarul acțiunilor concomitente și consecutive ale tuturor factorilor educativi în rîndurile cărora, familia ocupă un loc de frunte. Oprindu-ne asupra educației în familie, poate că nici nu ne dăm seama de importanța și rezultatele acțiunilor sale, de regulă, coroborate cu ale școlii, asupra copiilor, cînd aceștia, volens-nolens, sînt determinați să învețe să citească, să-și facă temele, să exerseze, să-și îngrijească bunurile, să se autoservească, uneori în detrimentul timpului lor de joacă, de distracție — să îndeplinească anumite sarcini al căror farmec nu-l simt de la început și de fiecare dată (cîți pianiști, violoniști, pictori, sculptori buni am avea, dacă nu s-ar proceda astfel ?), să-și păstreze lenjeria, hainele, uniforma, să nu risipească materialele, să nu-și distrugă jucăriile, obiectele pe care le întrebuințează în casă sau la școală, să le mînuiască cu grijă și să le păstreze.

Educatorul natural sau calificat este dator să găsească forme noi de educație, să-și renoveze metodele și procedeele, să inventeze mijloace de învățămînt cît mai variate, să-și racordeze actele și acțiunile cerințelor societății, perspectivelor sale de dezvoltare, dacă vrea să facă față mersului înainte, deoarece nici un program educativ nu-i demn de luat în seamă, de fapt nu e luat niciodată în seamă, dacă nu are în vedere omul concret cu preocupările și cerințele sale. Vizavi de această problemă, educatorul care nu înțelege această realitate complexă își anulează calitatea și, ceea ce-i mai grav, blochează dezvoltarea forțelor creatoare ce sălășluiesc în elevii cu care lucrează.

Copilul care a fost crescut atît în grădiniță, cît și în școală, atît acasă, cît și în întreprinderea în care și-a efectuat practica în spiritul economiei raționale, deprins să utilizeze mijloacele ce i-au fost puse la dispoziție cu atenție, să le îngrijească, să le curețe, să le păstreze și să le așeze în ordine pentru a le putea utiliza în continuare sau pentru a le preda mîine în stare perfectă unui alt coleg, poate fi inițiat, introdus și angajat continuu în practici noi privind mijloacele și folosirea lor, ordinea și curățenia, economia, în mod deosebit. Justețea acestor adevăruri s-a cristalizat de secole în practica oamenilor din țara noastră și în paremiologia de la noi: Cine nu muncește cu lipsa trăiește, Cine n-are carte n-are parte, Meseria este brățară de aur, Unde nu-i economie nu-i nici omenie, Cine-și bate joc de pîne își bate de sine, De unde tot iei și nu pui, curînd se isprăvește, Banul muncit nu se prăpădește, Scumpul mai mult păgubește, iar leneșul mai mult aleargă, Economia te satură, risipa te flămînzește, Zi de zi economie crește-a casei avuție, Cine nu adună la tinerețe n-are nimic la bătrînețe etc. Orice comentariu cu privire la actualitatea proverbelor sau zicătorilor, conținutului educativ al acestora, ar fi de prisos. Oricare activitate educativă care ar nesocoti educarea elevilor, în congruență cu asemenea idei, ar eluda realitatea și ar ajunge, mai devreme sau mai tîrziu, un factor distructiv.

În cadrul formelor de organizare și desfășurare a procesului de învățămînt, în toată suita lor (lecție, cerc, meditație, consultație, activități în laborator, atelier, pe lot, de muncă patriotică sau oră de dirigenție cu teme, cum ar fi: În căutarea timpului pierdut, Vorbă multă, sărăcia omului, Ce înseamnă să fii econom? Economia cumpătată e bogăție adunată; adunări de detașament sau generale U.T.C. pe diferite teme, ca de exemplu: Cum ne organizăm timpul? Banii de buzunar, Unde poate duce nechibzuința? De ce trebuie să economisim? Tinerețea — perioada acumulărilor etc.; concursuri pe anumite teme, excursia sau vizita), educația elevilor în spiritul eficienței economice — ca obiectiv — devine parte imanentă a tot ceea ce facem și realizăm cu educații. Putem oare trece peste ordine și curățenie, cînd e vorba de activitate educativă, peste minutul ce-l avem la dispoziție ca să demonstrăm ori să experimentăm ceva, să povestim sau să descriem, să desenăm ori să executăm o piesă, să vorbim sau să muncim? Evident că nu. Cînd nu le eludăm pe toate acestea, nu neapărat moralizînd, zicînd sau criticînd cu orice preț ca să ne aflăm în treabă, ci oferindu-le prin tot ceea ce facem și de fiecare dată, un model de ceea ce înseamnă organizarea și desfășurarea economicoasă a activității, atunci obiectivele educației economice sînt într-adevăr intrinseci educației.

În unele cazuri obiectivele sînt urmărite și realizate în cadrul predării — învățării disciplinelor cuprinse în planurile de învățămînt. Atingerea lor constituie premisele organizării unor acțiuni speciale, cum ar fi: ziua sau săptămîna economiei, munca în atelier ori pe lotul școlar, creșterea viermilor de mătase și a animalelor mici, strîngerea materialelor reciclabile de tot felul, colecționarea plantelor medicinale etc. Sigur că în toate cazurile conștientizate, deoarece educatorul — educator are posibilități nelimitate să demonstreze ce înseamnă economia și risipa, un lucru bun, util și un altul rău, inutil, o faptă bună sau nu din punct de vedere economic. El singur poate transforma bunul simț, prin felul său de a se comporta, în scop al acțiunilor educative, într-o nesfîrșită combinație de forme și metode.

Metodele și procedeele sînt, în cea mai mare parte, în funcție de cine le utilizează. Dacă dascălului îi lipsește concepția, integritatea cetățenească și profesională, nu va face niciodată minuni, rezultatele muncii sale nu-i vor depăși înălțimea. Educarea personalității elevului în spiritul eficienței economice presupune, după cîte ne-am putut da seama, program și, mai ales, mijloace, forme și metode specifice care să instituie legăturile între cerințe, pe de o parte și, pe de altă parte, tot ceea ce-i este necesar fiecărui educat ca să răzbată în viață — priceperi și deprinderi economice în raport cu diversele situații pentru care și prin care fiecare elev ajunge, devine om — muncitor, cooperator, intelectual. Neglijarea educației economice, în etapa actuală, dealtfel în orice timp, ar contribui la dezechilibrarea edificiului personalității omului, în așa fel încît nici una dintre componentele educației n-ar mai fi în măsură să răspundă cerințelor sale specifice. Răspunzînd mai mult întrebării cu privire la educație economică, 343 cadre didactice și maiștri-instructori, majoritatea lor apreciază că educația în spiritul eficienței economice este imanentă educației și trebuie realizată în ansamblul activității educative organizate și desfășurate în școală. Ea este, consideră peste 80% dintre cei chestionați, o obligație de etică profesională intrinsecă actelor și acțiunilor educative. Întrebați, unde trebuie realizate sarcinile educației economice — 321 dintre ei răspund la unison că înfăptuirea lor începe în familie și este continuată pe un plan superior în grădiniță, în școală cu aportul educatorilor în colaborare cu toți factorii educativi și este apoi desăvîrșită în procesul muncii, la locul de muncă pe care-l ocupă fiecare educat după absolvirea școlii. În continuare cu toții subliniază rolul autoeducației. „Cînd cetățeanul simte valoarea leului, o apără în toate împrejurările". În aceste situații putem vorbi deja despre eficiența educației economice. „Cine își îngrijește lucrurile, fără să fie urmărit în mod permanent, a fost educat în conformitate cu cerințele educației economice". „Educația economică înseamnă responsabilitate față de faptele săvîrșite și concomitent pentru lucrurile și oamenii care le-au realizat." „Economia trebuie să aibă în vedere nu numai lucrurile, îngrijirea și păstrarea lor, ci și omul, autorul lor" etc.

Ceea ce se face în prezent în unitățile școlare — subliniază o parte dintre cei chestionați — pe această linie, atît în procesul predării-învățării disciplinelor cuprinse în planurile de învățămînt trebuie continuat în cadrul acțiunilor educative de tot felul, cît și în viață. Încă în familie, părinții și frații celor educați educă și, concomitent se autoeducă, ei oferă modele și-i determină să îndeplinească sarcini dintre cele mai variate — de la procurarea și cumpărarea pîinii la consumarea ei, de la scoaterea apei din fîntînă, servirea ei de la robinet, folosirea ei în diverse scopuri, de la utilizarea energiei electrice, termice, combustibilul în general pentru a-și pregăti ori încălzi mîncarea, pentru a-și lumina camera ori pentru a pune în funcție tot felul de aparate la implicarea efectivă în curățirea, întreținerea și repararea a tot felul de aparate, unelte și instalații. Toate acestea constituie probele de foc ale deprinderii unor comportamente specifice celui educat în spiritul eficienței economice. Prin urmare, după cum rezultă și din răspunsurile a peste 90% din cadrele didactice și maiștri instructori chestionați date la întrebarea: Cînd trebuie realizată educația economică? — aceasta, spun ei, nu începe și nici nu se termină cîndva anume, ea este continuă, permanentă aidoma educației însăși. Ea nu se poate realiza doar în cadrul unei lecții, într-un context literar, filozofic, economic și artistic, ci în orice loc, pretutindeni și întotdeauna, atît în cadrul activității obligatorii, cît și în clipele de loisire, în tot timpul liber — minutele și orele aflate la dispoziția educatului. Utilizarea cu parcimonie a fiecărei secunde, umplerea ei cu ceva util persoanei și societății dau sens secundei, timpului însuși, fiindcă în aceste momente de reușită „Secunda întrece veacul și timpul se-nconvoaie", pentru că acum omul se depășește pe sine și contribuie prin efortul său fizic și psihic la progresul propriu, implicit al societății. În fond, aceasta există și avansează printre noi, iar noi ne formăm în exclusivitate în cadrul ei și prin ea. Orice efort ar fi inutil în afara societății — satisfacția supremă constă în mulțumirea semenilor, oamenilor alături de care acționezi și exiști. În realitate, totul e acțiune, totul e efort, totul costă — prețul nu-i altceva decît muncă și timp.

Cunoașterea, exprimarea, comunicarea, munca sub toate aspectele solicită. Cînd vrei ceva, cu atît mai mult cînd dorești să stăpînești un limbaj propriu unei discipline, unei anumite arte, nu poți nesocoti

studiul sistematic, intens și permanent. Or, fără înțelegerea faptului că timpul tace și trece, că secunda, norocul de a-ți aparține nu-l ai decît o singură dată, atunci și acum, altminteri niciodată, este o chestiune esențială pentru educat și existența sa. Deci, „Numai o dată în a ta viață stai (cu secunda) cu norocul față-n față". Noroc, în sensul cel mai bun, fel de viață, mod de a o trăi, cum ești în stare să ți-l faci și numai atît. Dar, ca să ajungi aici, trebuie să știi să alegi, să ai opțiuni, să poți spune da sau nu și conștient de ce? Proporția nu-i, cum s-ar crede, numai între muncă și odihnă, între participare și neparticipare, între distracție și muncă ci și între ieftin și scump, folositor și nefolositor. Întrebările: La ce-mi folosește? sau Cui folosește? nu sînt niciodată de prisos. Înțelegerea sensurilor acestora este decisivă pentru ca fiecare acțiune să devină eficientă din punct de vedere economic. Omul — oricare i-ar fi locul său în societate — trebuie să răspundă pentru tot ceea ce spune și face, trebuie să-și asume răspunderea pentru calitatea muncii sale, să participe activ și conștient în vederea afirmării sale și a colectivului din care face parte. Fără efort, fără dozarea lui temeinică în timp, orice ideal se surpă.

Pentru aceasta, acționînd în spiritul principiului corelării școlii cu viața, ar fi necesare, după cum rezultă și din răspunsurile a 93% din cele 343 cadre didactice și maiștri-instructori chestionați, următoarele:

a) cunoașterea și însușirea valorilor muncii în și prin muncă;

b) familiarizarea cu legile economiei;

c) deprinderea de a utiliza cu randament mijloacele — proprietate obștească și individuală;

d) obișnuirea elevilor cu munca organizată și desfășurată în conformitate cu cerințele progresului științifico-tehnic;

e) trăirea plenitudinară a vieții potrivit normelor eticii și echității socialiste;

f) descoperirea și asimilarea valorilor cu privire la muncă, randament și progres economic;

g) angajarea educaților, alături de oamenii muncii care dispun de experiență și dăruire, în ceea ce fac și mai ales cum fac ceea ce fac.

Pornind de la individualitatea educatului — psihologia și sociologia sa — *educatorul este chemat să-i depisteze personalitatea pentru a-i orienta devenirea, pentru a-i revela resursele și niciodcum pentru a o judeca și sancționa doar punitiv și privativ*. Educatorul singur nu va putea face însă prea mult, e nevoie de unitatea acțiunii educative, de convergența sarcinilor și scopurilor sale cu acelea ale tuturor factorilor educativi. În această direcție, alături de școală, organizațiile de copii și tineret, familie, un mare rol revine întreprinderilor și unităților economice patronatoare, opiniei publice care trebuie să acționeze permanent, nu numai în limitele intereselor proprii ci într-un sens mai larg, multidirecțional, potrivit cerințelor și principiilor învățămîntului. E nevoie ca rolul acestora să crească. Întreprinderile care patronează nu vor oferi doar condițiile materiale necesare instruirii practice, ci și oamenii, educatorii — cei mai buni care să o realizeze —, cadrul și modelul. În toate cazurile se impune depășirea stadiului de opinie, deoarece *educația nu se poate realiza după părerea unuia sau altuia, în raport cu experiența cuiva, ci în funcție de cerințele științei* — psihologiei, pedagogiei, sociologiei, economiei, filozofiei — *de experiența muncii în fabrică, în cooperativa agricolă de producție, în administrație sau pe ogorul științei ori de acea sintetizată în operele de artă care concură la realizarea și formarea omului*.

Așadar, acum și în viitor cu atît mai mult, rolul societății trebuie să fie permanent și cu precădere educativ, în toate cazurile actele și acțiunile educative vor avea prioritate politicul și economicul. *Realizarea integrală a educației a fost și rămîne o activitate eminamente politică și economică*. De facto, după cum au sesizat cei mai mulți specialiști, progresele educației au însoțit și însoțesc pe cele economice și în consecință evoluția tehnicilor de producție, fără a fi însă prea ușor de diferențiat cauzalitățile respective în complexitatea interacțiunii lor[3].

Ce propun educatorii chestionați? a) Realizarea alimentației raționale; b) deprinderea educaților de a economisi hîrtia, energia electrică, termică și combustibilul; c) inocularea priceperii și deprinderii de a întrebuința rațional apa, hrana și obiectele de tot felul; d) obișnuirea elevilor cu ordinea și curățenia, cu disciplina muncii în general și a învățării în special.

În același timp, mai mulți elevi, circa 600 din clasele liceale, întrebați: Care sînt domeniile în care s-ar putea face, după opinia voastră, într-adevăr economie? răspund că e absolut necesară: economia de vorbă, economia de timp, economia de materiale, economia de îmbrăcăminte, încălțăminte etc. economia de mîncare, în nici un caz renunțarea la ea, ci în toate cazurile să triumfe rațiunea; economia de curent, apă, combustibil; economia de mișcare inutilă.

Răspunsurile lor sînt foarte apropiate de cele primite cu 10 ani în urmă de la un eșantion de elevi din București și Pitești la o întrebare similară[4]. Revenirea noastră asupra aceleiași întrebări, răspunsurile date de elevi, țin în parte loc de concluzii. Economia există, fără de ea nu putem exista noi înșine. În acest sens, sublinierea făcută de tovarășul Nicolae Ceaușescu potrivit căreia cea mai bună sursă de energie cel mai bun mijloc de economisire, adică reducerea consumurilor de energie și de tot felul — de a descoperi și

dobîndi noi resurse, — este nu numai actuală, ci și singura cale de a rezista în momentele cele mai acute ale crizei ca țară, popor, respectiv ca individualitate. Pornind de la cele afirmate, apreciem că realizarea sarcinilor educației elevilor în spiritul eficienței economice constituie o datorie a fiecărui colectiv pedagogic, a fiecărui cadru didactic și elev.

Răspunsurile elevilor chestionați, date la întrebarea: Ce credeți să s-ar putea face cu voi, pentru ca să fiți mai folositori prin ceea ce spuneți și faceți? completează concluziile enumerate anterior: a) să ni se pretindă mai multă ordine și curățenie, deoarece unde domnesc dezordinea și murdăria „s-a zis cu economia";

b) să ni se încredințeze sarcini și responsabilități pe măsura noastră, să ni se aplice sancțiuni pentru orice stricăciune, să recuperăm orice pagubă făcută școlii sau colectivității sociale;

c) să facem doar ceea ce trebuie și numai cînd trebuie, deoarece acțiunile de mîntuială, făcute ca să fie, nu ajută în nici un fel la devenirea noastră ca oameni;

d) e necesar să fim deprinși cu munca, de cînd ne naștem, atît în familie cît și în unitățile de învățămînt, să ajutăm la gospodărirea familiei și a unității, evident să fim obligați să ne autogospodărim;

e) să ni se vorbească mai puțin și să ni se ofere mai multe fapte și modele reale de viață.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, Cuvîntare rostită cu ocazia deschiderii anului școlar 1982—1983, „Scînteia" din 17 sept. 1982.
2. N. Lengrand, Introducere în educația permanentă, E.D.P., București, 1973, pag. 41—42
3. E. Faure, *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974, pag. 23
4. Colectiv — Cultivarea spiritului de economie la elevi, București, 1972.

Conștientizarea răspunderii tineretului pentru propria lui formare

Lector dr. ANDREI BARNA
Universitatea din Galați

PROBLEMA RĂSPUNDERII FIINȚEI UMANE PENTRU PROPRIA SA MODELARE PREZINTĂ O DEOSEBITĂ VALOARE FORMATIVĂ. Ea capătă o semnificație aparte în societatea socialistă, care este rezultatul creației conștiente a oamenilor. Participarea activă a oamenilor la transformarea societății nu poate fi concepută însă fără preocuparea fiecărui individ de formare a propriei sale personalități. „Dacă ne propunem să făurim o societate revoluționară, să transformăm structura și întreaga viață socială a țării — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie să începem prin a ne transforma pe noi înșine, să transformăm omul chemat să realizeze aceste schimbări revoluționare în țară noastră"[1].

Răspunderea pentru modelarea propriei personalități se impune a fi cultivată, în primul rînd, la tînăra generație, care se află în plin proces de formare și care reprezintă viitorul națiunii. În acest sens, tovarășul Nicolae Ceaușescu precizează că: *„Ei înșiși, tinerii, trebuie să acționeze cu toată fermitatea pentru lichidarea tuturor neajunsurilor din activitatea educativă"*[2]. Nu este echitabil nici din punct de vedere al societății și nici al individului ca toată grija pentru formarea tînărului să cadă pe seama factorilor educaționali externi. Alături de familie, școală, societatea în general *și cel educat este răspunzător în fața societății, pentru ce va deveni și cum va fi el în viitor.*

Pornind de la considerațiile de mai sus am întreprins un studiu, prin care am urmărit să cunoaștem în ce măsură tineretul din școli, facultăți și uzine este conștient de răspunderea ce o are pentru propria sa formare. Cercetarea s-a efectuat într-un cadru mai larg, și anume în ansamblul factorilor care contribuie la modelarea personalității tînărului. *Am urmărit în mod deosebit influența pe care o are nivelul de conștientizare a răspunderii subiecților pentru propria lor formare asupra performanțelor profesionale, a*

conduitei generale, precum și asupra preocupărilor concrete pe linia autoperfecționării.

STRUCTURA LOTULUI ȘI METODICA CERCETĂRII. Studiul a fost realizat în perioada 1979—1982 și a cuprins 428 de subiecți, elevi din clasele a VIII-a și a X-a de la școlile generale nr. 6 și nr. 7, Liceul de științele naturii și Liceul industrial nr. 10 din Galați, studenții din anul I și III de la Universitatea din Galați, precum și tineri muncitori (între 18—28 ani) de la Combinatul siderurgic și Laminorul de tablă din Galați. Ca metode am utilizat: ancheta pe baza chestionarului scris, discuții individuale cu subiecții investigați și cu alți factori (profesori, diriginți, îndrumători de grupă, colegi de muncă, șefi de echipă etc), studiul documentelor care reflectă activitatea profesională și conduita generală a subiecților. O altă modalitate de cercetare a constituit-o înregistrarea, timp de 3 săptămîni, a tuturor activităților desfășurate de subiecți în curs de 24 ore și a duratei acestora. Datele obținute printr-o metodă au fost corelate cu cele colectate prin alte metode. Aceste corelații s-au dovedit deosebit de eficiente, mai ales în situații în care s-au înregistrat rezultate contradictorii.

ANALIZA ȘI PRELUCRAREA DATELOR. Potrivit opiniei subiecților cercetați, la formarea tinerilor contribuie un număr mare de factori: familia, școala (facultatea), tînărul însuși, colegi și prieteni, mijloacele mass-media, munca, literatura, organizația de tineret, exemplul oamenilor de seamă ș.a. Rolul acestor factori este diferit de la o categorie la alta. În ceea ce privește rolul factorului „Eu însumi", care constituie obiectul studiului de față, acesta ocupă primul loc la muncitori, fiind indicat de 91,25% dintre subiecți, locul doi la studenții anului III (88,04%) și locul trei la celelalte categorii de subiecți, cu un procent de 80,5% la studenții din anul I și 67,85 la elevii din cl. a VIII-a.

Majoritatea subiecților din toate categoriile care fac referiri la influența asupra lor a acestui factor îl apreciază cu calificativul „foarte mult" (58,74%), 11,87% cu calificativul „mult", 6,84% „oarecum", 5,47% „puțin" și 16,88% cu calificativul „deloc". În ceea ce privește situarea factorului analizat pe primele 4 locuri, 28,68% îl plasează pe locul întîi, iar 33,81% pe locurile 2,3 și 4.

Analiza datelor înregistrate pe categorii de subiecți evidențiază o tendință generală de creștere a gradului de conștientizare a răspunderii tineretului pentru propria lui formare, odată cu înaintarea în vîrstă, cu trecerea la o treaptă superioară de școlarizare și mai ales cu creșterea nivelului de maturizare socială.

Considerăm că un rol deosebit în creșterea nivelului de răspundere a tineretului pentru propria lui modelare îl are munca, activitatea productivă cu multiplele ei valențe formative. Așa se explică, credem noi, faptul că tineretul muncitor, la care în studiul nostru media de vîrstă coincide cu cea a studenților din anii III, se caracterizează printr-un nivel mai înalt al răspunderii pentru propria lor formare.

Diferențe apreciabile privind nivelul conștiinței răspunderii de sine se exprimă și în opinia tinerilor privind vîrsta la care o persoană este capabilă să participe la propria ei formare. Opinia subiecților privind această problemă este redată în fig. 1.

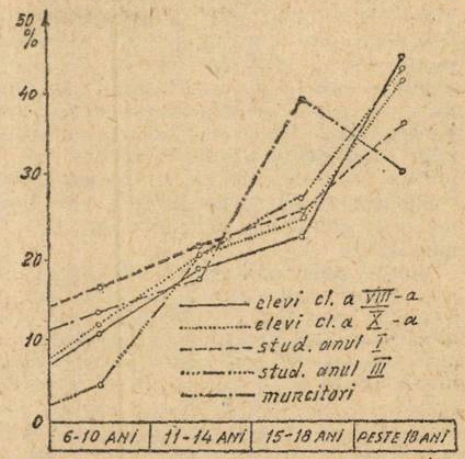


Fig. 1 — *Opinia subiecților privind vîrsta la care o persoană poate să contribuie la propria sa formare*

Răspunsurile subiecților se centrează, după cum arată și graficul, în jurul a două perioade de vîrstă: 15—18 ani (30, 14%) și peste 18 ani (38,60%), ceea ce înseamnă de fapt plasarea vîrstei la care ființa umană poate contribui la propria ei devenire mult după cea reală*. Această tendință caracteristică tuturor categoriilor de subiecți este mai puțin pronunțată la muncitori care apreciază în general mai bine vîrsta la care tinerii sînt apți pentru a participa la autorealizare.

Tinerii din toate categoriile asociază, de regulă, capacitatea de autoformare de anumite perioade și momente din viața individului (încheierea unui ciclu școlar, primirea buletinului, majoratul, alegerea profesiunii, independența față de părinți, momente prin care în literatura sociologică este marcată, maturizarea socială [6].

* *Cercetările făcute atestă că posibilitatea autoeducației apare la sfîrșitul preadolescenței*, perioadă caracterizată printr-un anumit grad de maturizare psihologică, intelectuală și morală. Studiile arată, totodată, că *tendințe spre autoperfecționare se manifestă* sub forma unor acte episodice, situaționale, *încă la vîrsta școlară mică*. Nici în adolescență însă autoeducația nu se manifestă ca un proces sistematic, planificat și conștient, decît la un număr redus de indivizi (5—10%), dacă ei nu beneficiază de o îndrumare și o pregătire adecvată în acest sens [3,6].

Prelucrarea datelor colectate de noi evidenţiază că tinerii conştienţi de rolul pe care îl au în făurirea propriei lor personalităţi înregistrează performanţe superioare în activitatea profesională. Ei sînt stimulaţi în procesul de învăţare şi respectiv munca productivă în primul rînd de motive intrinseci, legate direct de munca pe care o prestează. Tinerii respectivi nu se declară mulţumiţi de performanţele înregistrate, iar ridicarea la cote superioare a rezultatelor obţinute este dependentă în viziunea lor, în primul rînd de factori ce ţin de ei înşişi — perfecţionarea metodelor şi a stilului de muncă, folosirea mai eficientă a timpului de lucru, stăpînirea mai temeinică a meseriei, lupta împotriva mulţumirii de sine ş.a. Subiecţii care plasează pe locurile secunde factorul „Eu însumi", sau neagă rolul acestuia în formarea personalităţii lor, condiţionează obţinerea unor rezultate mai bune în primul rînd de motive independente de ei: îmbunătăţirea condiţiilor de muncă, înlăturarea subiectivismului în aprecierea activităţii, greutăţi familiale etc.

Nivelul conştiinţei răspunderii pentru propria formare se reflectă, de asemenea, în conduita generală a subiecţilor, în disciplina în muncă, precum şi în gradul de integrare socială. *Studiul nostru evidenţiază că tinerii cu un nivel mai înalt al conştiinţei răspunderii de sine se disting printr-o conduită demnă şi corectă.* Ei înregistrează mult mai puţine abateri disciplinare (transfer prin fluctuaţie, sancţiuni administrative, scăderea notei la purtare etc), decît subiecţii care pun pe locurile secundare factorul „Eu însumi" în propria lor formare. Astfel, dintre studenţii anului III, cei din prima categorie au înregistrat de 2,3 ori mai puţine sancţiuni în ultimii doi ani decît aceştia din urmă. De asemenea, din 24 de transferuri prin fluctuaţie înregistrate la muncitorii studiaţi de noi, numai 5 aparţin celor care pun pe primele 4 locuri factorul „Eu însumi". Aceleaşi date reliefează că subiecţii care minimalizează rolul formării în formarea personalităţii lor se consideră nemulţumiţi de relaţiile pe care le au cu colegii, prietenii, cu şefii ierarhici. O analiză mai atentă a motivelor nemulţumirilor lor ne-a permis să evidenţiem că mulţi dintre ei privesc relaţiile cu colegii şi prietenii doar ca dăunătoare. Rezultă că subiecţii respectivi se află la un stadiu inferior al maturizării sociale, care corespunde nivelului al II-lea potrivit studiilor făcute de C.E. Sulivan (cf4).

Cercetarea noastră evidenţiază existenţa unei corelaţii bune între gradul de conştientizare a răspunderii tinerilor pentru făurirea propriei lor personalităţi şi preocupările concrete pe linia autoeducaţiei şi autoinstruirii. Datele cuprinse în tabelul 1 sînt edificatoare în acest sens.

După cum rezultă din tabel, peste un sfert din totalul tinerilor investigaţi (26,48%) au preocupări pe linia autoperfecţionării. În

CORELAŢIA ÎNTRE CONŞTIENTIZAREA RĂSPUNDERII TINERETULUI PENTRU PROPRIA FORMARE ŞI PREOCUPAREA PENTRU AUTOPERFECŢIONARE

Tabelul 1

Categoria de subiecţi	Total subiecţi cercetaţi	Subiecţii preocupaţi de autoperfecţionare	Locul pe care plasează subiecţii respectivi factorul „Eu însumi"				
			I	II	III	IV	Pe nici un loc
	nr.	nr.	%	%	%	%	%
Elevi cl-a VIII-a	56	15	26,76	23,22	1,78	1,78	—	—
Elevi cl-a a X-a	78	19	24,36	20,51	2,56	—	1,28	—
Studenţi an I	98	22	22,44	19,38	—	1,02	—	2,04
Studenţi an III	92	25	27,17	22,82	2,17	—	1,08	—
Muncitori	114	35	30,67	25,43	2,63	1,75	—	2,63
Total	438	116	26,48	22,36	1,82	0,91	0,45	0,91

numărul acestora au fost incluşi toţi subiecţii care într-un fel sau altul desfăşoară în mod sistematic sau sporadic, pe baza unui plan scris sau mintal, o anumită activitate de automodelare, cum ar fi: lărgirea în mod independent a cunoştinţelor într-unul sau mai multe domenii, se preocupă pentru perfecţionarea stilului de muncă intelectuală, a metodelor de lucru, folosirea mai raţională a bugetului de timp, învăţarea în mod independent a unei limbi străine sau perfecţionarea celei studiate în şcoală, facultate, fac sport, luptă împotriva unor vicii (fumat, abuz de cafea, alcoolism şi a unor deprinderi şi atitudini negative), se exersează în respectarea unui anumit regim alimentar etc. Aproape toţi aceşti subiecţi (22,36% din totalul de 26,48%) fac parte din categoria celor care *pun pe primul loc răspunderea tînărului însuşi în propria lui devenire.* În acelaşi timp, se constată că nu toţi subiecţii care evidenţiază rolul primordial al tînărului în plămădirea propriei personalităţi au preocupări de autoperfecţionare. Astfel, 33,11% menţionează pe primul loc factorul: „Eu însumi", dar numai 22,36% desfăşoară o activitate concretă de autoeducaţie, iar preocupări sistematice, în acest sens, manifestă doar 6,85% din întregul eşantion. Acest lucru este explicabil, deoarece a fi conştient de un anumit lucru nu înseamnă şi a acţiona într-un mod corespunzător. Totuşi, nivelul înalt al conştiinţei răspunderii pentru propria devenire, chiar dacă nu se materializează în toate cazurile pe plan acţional, are un rol dinamogen, este sursa unei tensiuni pe plan psihic şi moral, provoacă lupta motivelor, a frămîntărilor care în condiţii prielnice generează acţiuni corespunzătoare. Noi am înregistrat mai multe cazuri de subiecţi, conştienţi de rolul ce le revine în modelarea propriei personalităţi, dar fără

preocupări pe linia autoperfecționării, care își exprimă regretul că nu au depus eforturi necesare în direcția autodepășirii continue. Mulți dintre ei își iau angajamente în acest sens pentru viitor.

CONCLUZII ȘI PROPUNERI. *Conștientizarea răspunderii tînărului pentru propria lui formare reprezintă condiția sine-qua-non a participării acestuia la procesul de autorealizare și determină într-o măsură considerabilă performanțele profesionale, conduita generală și preocupările lui pe linia autoperfecționării.*

Nivelul conștiinței răspunderii de sine este diferit la diferitele categorii de tineri (elevi, studenți, muncitori), fiind determinat de maturizarea psihologică și morală, și îndeosebi socială. La toate aceste categorii se întîlnesc însă tineri cu un grad diferit de conștientizare a răspunderii pentru autodevenire, precum și tineri care direct sau indirect neagă necesitatea participării la automodelarea personalității lor.

Aceasta impune *elaborarea unor studii și cercetări care să pună în evidență căile și metodele de dezvoltare a conștiinței răspunderii de sine la tînăra generație.* În același timp, *manualele și tratatele de pedagogie și psihologie pedagogică să evidențieze cu pregnanță că în procesul dezvoltării personalității umane pe lîngă factorii bine cunoscuți* (ereditatea, mediul și educația) *un rol deosebit îi revine autoeducației.* Potrivit cercetărilor făcute, ființa umană folosește numai 10% din potențele sale fizice și psihice. Diferența între posibilitățile pe care le utilizează omul și cele de care dispune este tocmai diferența între ceea ce este omul și ceea ce poate deveni prin autoeducație...

Totodată, *este necesar ca factorii educaționali* (familia, școala, organizațiile de tineret, de sindicat, de femei, instituțiile de cultură și educație etc) *să se preocupe în mod sistematic de formarea și cultivarea la fiecare tînăr a simțului răspunderii pentru propria lui devenire*, să sădească în conștiința tinerilor ideea că, alături de factorii externi, ei înșiși răspund de făurirea personalității lor.

Unele modalități educative ce pot fi folosite în acest scop ne-au fost sugerate chiar de subiecții cercetați, reprezentînd momente ce i-au determinat să mediteze asupra necesității de a participa la procesul de autorealizare. Astfel, *în activitatea cu elevii din ciclul gimnazial și liceal pot fi valorificate, în scopul dezvoltării interesului pentru autodevenire, valențele formative ale unor momente ca: intrarea în organizația U.T.C., primirea buletinului de identitate, adunările organizațiilor pentru copii și tineret, orele de dirigenție, informare politică, pe lîngă conținutul lecturii, în special la disciplinele umaniste etc.*

În munca *cu studenții* este necesară valorificarea în acest scop a unor acțiuni ca: *alegerea în organele ASC, analiza periodică a activității, satisfacerea serviciului militar, studiul disciplinelor social-politice etc.* La rîndul lui, *tineretul muncitor poate fi îndemnat spre a medita asupra răspunderii ce o are în direcția autorealizării, prin intermediul analizelor ce se fac la diferite nivele, alegerea în organele de conducere, încredințarea diferitelor responsabilități, cursurile de perfecționare profesională și reciclare la care participă, într-o formă sau alta, întregul nostru tineret muncitor.* Toate aceste momente, ca de altfel întreaga activitate desfășurată de factorii educaționali, reprezintă tot atîtea prilejuri de a pune în fața tineretului problema răspunderii fiecărui tînăr, a fiecărui cetățean al patriei noastre socialiste, pentru făurirea și automodelarea permanentă a propriei lui personalități.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu Nicolae, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, 13 sept. 1974, Edit. politică, București, 1974.
2. Ceaușescu Nicolae, *Expunere la Consfătuirea de lucru cu activul de partid din domeniul ideologiei și al activității politice*, iunie, 1981, București, Edit politică.
3. Aret, I. A., *Osnovnie polojenia teorii samovospitania*, Leningrad, 1964.
4. Mamali, Cătălin, *Tehnica autochestionării în studiul maturizării sociale a tineretului*, în „Viitorul social", nr. 4/1973.
5. Vrabie Dumitru, Barna Andrei, *Autoeducația și desăvîrșirea personalității studentului*, în „Revista învățămîntului superior", nr. 5/1968.
6. Zazzo, Bianca, *Les sentiments de maturité chez l'adulte*, în „Enfance", Janvier-Avril, Paris, 1969.
7. Surko, M., *O samovospitanii*, în „Narodnoe obrazovanie„ nr. 12, 1963

Dislexie și dislateralitate*

PE BAZA UNOR VASTE, dar selectate date bibliografice, precum și a experienței sale personale, profesorul E. Boltanski tratează la un nivel academic, dar sub o formă accesibilă, fenomene care constituie o reală și importantă problemă socială, școlară (obstacole în formarea aptitudinii de bază școlară—cititul, pe care se grefează frecvent dificultatea și abaterile de la dezvoltarea însușirii corecte a tehnicii scrisului — disgrafia, disortografia).

Datorită frecvenței estimate la 5-10% în rîndul școlarilor de 8-15 ani, aceste dereglări sînt considerate de autor, pe drept cuvînt o adevărată „maladie a secolului". Or, consecințele nedorite ale acestei maladii nu par a fi numai de natură școlară și medico-psihologică, fiind însoțite și de implicații economico-sociale (rămîneri în urmă la învățătură, repetenții etc.). De aceea, ele reține tot mai mult atenția cadrelor didactice, medicilor, psihologilor, sociologilor și familiei.

După o scurtă analiză critică a variatelor forme prin care s-a

(continuare în pag. 52)

ANDREI ANTAL

* Etienne Boltanski, *Dyslexie et dyslateralité*, PUF, Paris, 1982.

Adolescentul — factor autoeducativ, în procesul formării idealului său de viaţă

Dr. DUMITRU BAZAC

1. DE LA SATELITIZARE LA AUTONOMIE ÎN CONSTITUIREA IDEALULUI DE VIAŢĂ. În cercetările referitoare la procesul de formare a idealului de viaţă al adolescentului se insistă de obicei, justificat, asupra influenţelor exercitate de diverşi factori, educativi instituţionalizaţi şi neinstituţionalizaţi, se pune accent pe rolul grupurilor informale a căror influenţă intră uneori în contradicţie cu cea exercitată de şcoală, familie, organizaţiile de pionieri şi ale U.T.C., se subliniază importanţa coordonării eforturilor tuturor acestor factori, inclusiv a mijloacelor de comunicare în masă, pentru asigurarea succesului în activitatea propusă. În acest complex de factori este luat mai rar în consideraţie adolescentul însuşi, nu doar ca receptor pasiv de influenţe, mai mult sau mai puţin ordonate, cît, mai ales, ca subiect activ, care examinează şi apreciază critic toate acţiunile ce îl vizează şi care intervine, la rîndul său, pe de o parte, pentru valorificarea acestor acţiuni influente în folosul evoluţiei personale iar, pe de altă parte, pentru a solicita sau a respinge noi contribuţii ale factorilor educogeni. Fără îndoială, aceasta este ipoteza de factor autoeducativ pe care individul o dobîndeşte treptat — în copilărie, de pildă fiind caracterizată de reacţii spontane şi neordonate ce vor avea coerenţă abia după apariţia conştiinţei de sine a subiectului, deci în adolescenţă — şi pe care o va folosi din ce în ce mai mult în cursul vieţii sale.

Reflectată la nivelul reacţiilor şi atitudinilor, prin impunerea Eu-lui în prim-planul acţiunilor întreprinse şi, respectiv prin nerecunoaşterea contribuţiilor factorilor educativi la propria sa formare, iar la nivelul opţiunilor prospective prin indicarea modelelor imaginare autocreate, *tendinţa spre autonomie devine o caracteristică a etapei pe care o parcurge individul*, importantă nu numai din punctul de vedere al evoluţiei sale psihice cît şi, mai ales, din perspectiva educării sale în adolescenţă şi în etapele următoare ale existenţei sale. *Trecerea de la satelitizarea pe lîngă modele, proprie copilăriei, adică de la etapa receptivităţii precumpănitor neselective şi necritice la etapa autonomiei afirmate constituie, desigur, un progres în evoluţia individului, cu atît mai mult cu cît acesta este drumul transformării modelelor alese (al metamorfozei modelelor) în idealuri de viaţă şi are multiple repercusiuni în plan educativ.* Faptul că adolescentul se consideră în stare să discearnă între mai multe alternative posibile, să-şi aleagă traiectoria vieţii şi să-şi stabilească modalităţi şi strategii de îndeplinire a obiectivelor propuse spre a se înscrie în linia ascendentă a evoluţiei (într-un cuvînt, să-şi autonomizeze contribuţia la propria sa formare), în principiu constituie un avantaj pentru educator, întrucît îi creează premise pentru diminuarea efortului său în această direcţie (inclusiv prin sporirea şanselor de dialog cu un partener ce are deja o anumită maturitate psihosocială). Totodată însă, datorită formelor contestatare de expresie, *tendinţa adolescentului spre autonomie generează numeroase contradicţii în plan educativ*, este izvorul unor obstrucţii frenatoare în raport cu intenţiile factorilor educativi. Diferită de la individ la individ ca formă de manifestare, dar similară în ceea ce priveşte trăsăturile sale fundamentale, *tendinţa spre autonomie sintetizează dispoziţia adolescentului de a-şi autoasuma responsabilitatea propriei sale formări în funcţie de idealul de viaţă personal, care „în linii generale" este deja constituit.*

2. CUM VĂD ŞI CUM APRECIAZĂ ADOLESCENŢII PREOCUPĂRILE PRINCIPALILOR FACTORI EDUCATIVI PENTRU FORMAREA IDEALURILOR DE VIAŢĂ. În pofida a numeroase critici pe care adolescenţii sînt dispuşi oricînd să le administreze factorilor educativi, *investigaţiile concrete întreprinse au relevat că majoritatea adolescenţilor apreciază eforturile celor care îi înconjoară, sprijinindu-le sistematic evoluţia.* Neîndoielnic, cunoaşterea periodică a acestor aprecieri le este utilă factorilor educativi pentru stabilirea strategiei ulterioare în procesul de formare a idealurilor de viaţă ale adolescenţilor. Există însă diferenţe în modul în care adolescenţii

apreciază munca fiecărui factor în parte. Potrivit relatărilor adolescenților, *în familiile lor* se poartă cele mai diverse discuții privind viitorul descendenților, dar acestea, de regulă, se cantonează la viitorul profesional. Există tendințe rare de perpetuare a filiației profesionale, precum și orientarea potrivnică de a-l îndemna pe adolescent să opteze pentru orice altă meserie, diferită de a părinților. Dacă opțiunile tinerilor li se par extravagante părinților, aceștia din urmă stopează entuziasmul primilor și, spre a fi mai „convingători", impun anumite restricții materiale pentru etapele următoare ce vor fi petrecute împreună. Adeseori, părinții dau sfaturi generale de comportare în viață care, evident, nu-i satisfac pe tineri și chiar îi deranjează. Adolescenții doresc — după cum, de altfel, am mai menționat — să li se acorde considerație egală cu a adulților, să participe la discuții de interes general sau personal, opiniile lor să fie luate în seamă cu seriozitate.

Se conturează astfel *necesitatea și însemnătatea desfășurării în familii a unor discuții speciale, care să aibă în vedere idealurile de viață ale fiilor* (fiicelor) *aflați (te) la vîrsta adolescenței. Confruntarea și schimbul de opinii prilejuite de aceste discuții pot evidenția, sincer și clar, adevăratul profil intelectual-moral și fizic al tînărului, posibilitățile sale și calea de urmat cea mai apropiată de acestea, dacă idealul de viață a fost precizat, șansele înfăptuirii lui.* Oricum, tînărul are numai de profitat din discuțiile pe această temă purtate cu părinții săi.

Referindu-se la *preocupările cadrelor lor didactice* pentru formarea idealurilor de viață ale elevilor, frecvent *adolescenții investigați au invocat conținutul orelor de dirigenție și au subliniat contribuția profesorilor-diriginți:*

„În general, la orele de dirigenție am putut să-mi exprim visul (de a deveni marinar — n.n. D.B.), pentru care voi munci să-l transform în realitate. Temele orelor respective erau: «Ce vreau să devin și de ce?» în clasa a IX-a și «Eroul pe care vreau să-l reprezint», în clasa a X-a". (băiat, 16 ani).

„Despre idealul de viață s-a vorbit la o oră de dirigenție în clasa a IX-a. Tema respectivă se intitula «Idealul meu de viață» și s-a desfășurat sub formă de discuții între tovarășa diriginte și noi. Pînă atunci erau mulți elevi care încă nu se hotăriseră" (băiat, 17 ani).

„Despre idealul de viață ni s-a vorbit destul de mult, în special în ultimii doi ani, la orele de dirigenție. Chiar peste trei ore de dirigenție vom avea ca temă «Arta de a reuși în viață»" (fată, 18 ani)

„În clasa a IX-a am avut prilejul de a face cunoscut tovarășului diriginte și colegilor idealurile pe care ni le-am propus în temele: «Ce vreau să devin?» și «Cum voi arăta peste 10 ani?». La începutul acestui an am discutat, de asemenea, despre idealurile noastre și am răspuns la un chestionar cu această temă" (fată, 17 ani).

„În timpul orelor de dirigenție la școala generală discutam adeseori despre idealul pe care vreau să-l atingem în viață. Alt prilej în care am discutat despre idealul de viață a fost scrierea autocaracterizărilor după intrarea noastră la liceu" (băiat, 15 ani).

Continuată, lista relevă confesiuni similare dar și păreri critice prin care se dezvăluie faptul că, în unele școli, preocuparea pentru formarea idealurilor de viață ale adolescenților fie că are caracterul unei acțiuni de campanie (desfășurîndu-se cu cîteva săptămîni și, uneori, chiar zile înaintea terminării primei trepte sau a studiilor liceale), fie că se referă, în exclusivitate, la rutele profesionale pe care intenționează să le urmeze liceenii. Afectați de faptul că propriile lor idealuri nu au constituit obiectul unor discuții exprese, *anumiți elevi au apreciat că „școala noastră nu se ocupă de idealurile adolescenților"*. După cum au relevat investigațiile concrete, într-adevăr, în unele școli preocupările de această natură erau vagi, superficiale, puțin sau deloc convingătoare.

Analiza experienței de mai mulți ani a cadrelor didactice din cîteva unități școlare, cuprinse în investigațiile longitudinale, demonstrează că cele mai eficiente acțiuni de pregătire a elevilor pentru opțiunile prospective sînt cele organizate la nivelul clasei de elevi, prin cooperarea tuturor cadrelor didactice care predau la clasa respectivă. În această ipostază profesorii acționează ca o echipă pluridisciplinară — sub coordonarea diriginteluí, cu participarea, fără excepție, a tuturor elevilor care compun clasa. Întrucît soluții miraculoase nu există, se impune a fi utilizate cît mai multe și cît mai variate procedee tradiționale distribuite echilibrat de-a lungul întregii durate de școlarizare a elevului (în acest sens, *are o foarte mare importanță continuitatea muncii diriginteluí la aceeași clasă)* și *să fie valorificate substanțial contribuțiile celorlalți factori educativi la procesul de formare a idealurilor de viață ale adolescenților.* În acest ultim sens, de pildă, cercetările au dovedit, fără rezerve, că *prin cooperarea strînsă între școală și familie sporesc considerabil șansele efectuării unor opțiuni prospective adecvate atît posibilităților subiectului, cît și necesităților sociale.*

Cu toate că din enumerări nu lipsesc *acțiunile întreprinse de organizațiile U.T.C. din școli, în vederea constituirii unor idealuri de viață adecvate*, adolescenții dovedesc un spirit critic dezvoltat (de fapt autocritic, întrucît ei înșiși compun organizațiile U.T.C. respective) și *solicită* — printr-o medie a opiniilor — îndeosebi *„personalizarea" acestor acțiuni ale organizațiilor lor.* Ei doresc „să se renunțe la festivism", să se inițieze fapte și procedee firești care să contribuie în mai mare măsură la apropierea între tineri, *tonul oficial de adresabilitate să fie înlocuit cu cel din comunicarea curentă.* Totodată, s-a constatat că în această privință nu există o unitate de vederi între adolescenți. Mai întîi, se impune observația că unii, deși sînt mîndri de a fi membri ai U.T.C., încă nu se identifică întru totul cu organizația lor și așteaptă sprijin de la aceasta ca din partea a ceva exterior mediului lor. Alții,

dimpotrivă, consideră că în absența limbajului sobru, oficial — uneori chiar nefiresc — disciplina muncii este afectată și „tînărul nu simte că este influențat de altcineva".

În fond însă, *problema principală nu este* a limbajului — deși este de preferat comunicarea naturală, firească dar îngrijită, ci a inițiativelor care se impun și *a conținutului acțiunilor propriu-zise desfășurate de organizațiile U.T.C. școlare*. Multiplicarea analizelor de caz inițiate de organizațiile U.T.C. de clasă, frecvent propusă de cei investigați, constituie una dintre modalitățile eficiente de răspuns la cerința „personalizării" acțiunilor U.T.C. O mare importanță are înțelegerea faptului că organizația revoluționară de tineret se înscrie prin contribuțiile sale în efortul comun al tuturor celorlalți factori educativi din societatea noastră.

O gamă largă de aprecieri exprimă adolescenții în raport cu *producțiile mass-media*, din care își extrag elemente pentru constituirea idealurilor lor de viață. Ei analizează sever repertorii întregi cu ascuțitul lor spirit critic și, totodată, se arată impresionați de anumite aspecte facile, discutabile în ceea ce privește conținutul. Prevalează, după cum relevă confesiunile lor, apetența pentru spectacol, receptivitatea față de formele sugestive de expresie, dorința puternică de a cunoaște diverse experiențe de viață deși, în multe cazuri, aceasta este disimulată de tendința spre autonomie. Domeniul este cu atît mai profitabil în plan pedagogic.

3. *ATITUDINEA ADOLESCENȚILOR FAȚĂ DE PROPRIILE LOR IDEALURI.*

Mai întîi, adolescenții școlari exprimă în unanimitate opinia că trebuie să mediteze asupra viitorului lor, că pentru aceasta în societatea noastră socialistă nu întîmpină dificultăți, ci dimpotrivă, sînt create condiții pentru exprimarea liberă a năzuințelor tuturor. Apoi, se impune atenției constatarea că *cei mai mulți se gîndesc din timp la drumul vieții lor*, își aleg modele de viață pe baza cărora își clădesc, ulterior, idealuri de viață îndrăznețe, dar sînt și adolescenți (puțini la număr) care amînă momentul exprimării opțiunilor pînă în pragul absolvirii studiilor liceale sau (și mai puțini) care se autoabandonează în grija exclusivă a familiei, determinată în acest fel să opteze în locul adolescenților respectivi. În schimb, adolescenții care și-au conturat deja idealuri manifestă și preocupări pentru atingerea acestora. În opinia lor sînt numeroși cei care, de fapt, au pseudopreocupări în această direcție, întrucît se mulțumesc să-și pregătească cu conștiinciozitate temele școlare și mai puțin numeroși cei care se preocupă într-adevăr de noțezirea drumului lor spre ideal desfășurînd activități destinate acestui obiectiv important, analizînd traiectorii similare parcurse de alții, solicitînd sprijin din partea celor cu mai multă experiență de viață.

Indiferent dacă și-au precizat sau nu idealurile, *adolescenții sînt convinși asupra necesității persistenței într-un ideal și totodată asupra imposibilității atingerii lui fără efort și dăruire personală. Munca și perseverența sînt invocate de adolescenți și atunci cînd vorbesc despre șansele de înfăptuire a idealurilor lor.* Un optimism robust îi caracterizează pe cei mai mulți dintre ei:

„Consider că este posibilă realizarea idealului meu de viață, deoarece voi munci necontenit pentru aceasta și totodată în familie și în societate am condițiile necesare pentru înfăptuirea acestui ideal". (băiat, 17 ani)

„Da. În societatea noastră socialistă orice tînăr poate să-și îndeplinească toate idealurile și, în general, cele mai frumoase visuri!" (băiat, 16 ani)

„Faptul că Partidul și Guvernul acordă o atenție și o grijă deosebite tineretului din țara noastră m-a făcut să-mi susțin alegerea. Prin muncă perseverentă cred că voi reuși să-mi îndeplinesc acest ideal". (fată, 17 ani)

Înclinați să-și aprecieze cu luciditate atît propriile lor idealuri cît și preocupările destinate împlinirii acestora, adolescenții se înscriu cu contribuții constructive în eventaiul eforturilor factorilor obiectivi, depuse pentru cultivarea și dezvoltarea idealurilor de viață comuniste la tînăra generație din țara noastră.

PEDAGOGIA „DE PREÎNTÎMPINARE" ȘI TEHNICA „CLIȘEELOR MIȘCATE" ÎN PROCESUL DE CLARIFICARE A OPȚIUNILOR PROSPECTIVE.

Proces educativ de mare complexitate, formarea idealurilor de viață ale adolescenților nu poate avea o desfășurare simplă liniară ci, dimpotrivă, e caracterizat de multe sinuozități și modificări de ritm. Deși, în ultimă instanță, acestea constituie izvorul dinamicii sale, pe parcurs apar diferite tensiuni și contradicții, unele între opțiunile momentane ale adolescenților și intențiile de acțiune ale factorilor educativi, altele între orientările factorilor educativi înșiși. O inventariere completă și mai ales o ierarhie exactă a lor este dificil (practic imposibil) de realizat, dar detașarea celei mai importante dintre ele este posibilă și necesară cu atît mai mult cu cît oferă imaginea stadiului de îndeplinire a demersului propus. Constatarea, în conținutul idealurilor de viață (personale) ale adolescenților și tinerilor, a unor diferențe notabile față de conținutul idealului de viață social reprezintă, cu siguranță, cea mai însemnată alertă pentru factorii educativi angajați în procesul de formare a idealurilor de viață ale absolvenților și tinerilor.

Identificarea diferențelor tendențiale (e vorba de abaterile de la sensul fundamental și nu de deosebirile particularizante) în raport cu idealul de viață social și indeosebi a celor care ar putea genera tensiuni frenatoare pentru procesul educativ, corelată cu valorificarea potențialului creator pe care îl conțin, poate fi ridicată la rangul de principiu peda-

gogic (oglindă a folosirii sistematice, coordonate, a confruntării contradicțiilor ca motor al dezvoltării), avîndu-și sorgintea (rădăcinile ontice) în legea dialectică, universală, a unității și luptei contrariilor. Întrucît se leagă, ca un compendiu necesar al acestuia, de principiul respectării particularităților de vîrstă și psihoindividuale ale elevilor, *principiul identificării și valorificării potențialului creator al diferitelor tendințe în raport cu idealul de viață socială își extinde valabilitatea în întreaga muncă educativă*. El poate fi operaționalizat numai prin intermediul unei strategii educative de preîntîmpinare, dar și de completare a ontogenezei morale a personalității, derivată din esența și structura sistemului nostru de învățămînt care, urmărește formarea și dezvoltarea unei personalități multilaterale, caracterizate, între altele, prin idealuri de viață îndrăznețe, prin dăruire și pasiune în muncă, prin dinamism și spirit creator, prin discernămînt și suplețe în atitudinea față de valori. Grefarea unei astfel de strategii pe sufragiile principiului menționat al respectării particularităților de vîrstă și psihoindividuale îi acordă sporită viabilitate și eficiență (în sensul că fertilizează „din mers" solul receptiv al personalității tinere). Caracterul său sistematic, coerența și rigoarea pe care le presupune îi conferă calitatea de temei al unei așa-numite pedagogii „de preîntîmpinare". *Perimetru educativ al genezei și dinamicii opțiunilor prospective, pedagogia „de preîntîmpinare" are rolul esențial de a supraveghea evoluțiile modelelor și idealurilor de viață ale adolescenților și tinerilor, fără a stingheri în oreun fel libertatea acestora de manifestare, de a avertiza asupra eventualelor abateri de conținut în raport cu idealul de viață social și de a face totul pentru depășirea (înlăturarea) acestor abateri.* Întrucît rostul său nu este în nici un caz să inhibe originalitatea variantelor programatice de acces la viitor, ci dimpotrivă să o susțină dacă valorifică esența și spiritul idealului de viață social, *se pune problema metodelor și tehnicilor cu ajutorul cărora pedagogia „de preîntîmpinare" să-și înfăptuiască atribuțiile*. În primul rînd, desigur, ca cele tradiționale, indeobște folosite și validate de o îndelungată experiență de educare a numeroase generații de adolescenți și tineri, între care cele proprii orientării școlare și profesionale au o importanță aparte. Alături de acestea poate fi utilizată însă și o alta — experimentată în cadrul investigațiilor noastre și însoțită de succese notabile — pe care am denumit-o tehnica „clișeelor mișcate".

Personajul principal din serialul TV, difuzat cu anii în urmă sub titlul „Linia maritimă Onedin", figurează, de asemenea, la loc de frunte printre modelele preferate de adolescenți. Interpretat de actorul Peter Gilmore (despre care unii din adolescenți au aflat că ne-a vizitat țara în anul precedent), Onedin este un bărbat plin de farmec, inteligent, agil, perspicace, curajos, iubitor, un adevărat „om de acțiune". În analiza acestui cadru al profilului său, adolescenții au invocat cu entuziasm numeroase alte atribute laudative. În virtutea tehnicii „clișeelor mișcate" în cadrul următor s-a insistat asupra precizării că personajul aparține, totuși, unei anumite clase sociale (privilegiate) într-o societate aflată în transformare, dar bazată pe exploatare. De altfel, însuși producătorul a operat anumite „mișcări" în profilul moral al lui Onedin, care în ultimele episoade difuzate dovedește o din ce în ce mai mare rapacitate, o înrolare hotărîtă în armata și pe piața înverșunatei concurențe capitaliste, adică trăsături definitorii ale individualismului burghez cultivat în societatea bazată pe exploatare. În felul acesta adolescenții au înțeles importanța discernămîntului critic în analiza valorilor exersîndu-l într-o situație concretă.

În esență, tehnica „clișeelor mișcate" constă în desfășurarea coordonată a unor suite de analize ale profilurilor „mișcate" ale personalităților alese ca modele de adolescenți și tineri, pentru a releva consecințele acestor „mișcări" previzibile în plan comportamental și în traiectoriile vieților lor. „Mișcarea" clișeelor înseamnă modificarea (eliminarea sau adăugarea cîte unei însușiri esențiale) ale chipurilor analizate. Scopul utilizării acestei tehnici este să contribuie la formarea și dezvoltarea discernămîntului critic al adolescenților, indispensabil procesului de alegere a modelelor și de cristalizare a idealurilor lor de viață.

Dimensiuni ale maturizării sociale pentru activitate la preadolescenți

Dr. TINCA CREȚU
Universitatea din București

PRINTRE OBIECTIVELE FORMATIVE, de mare valoare, ale procesului instructiv-educativ din școală, se înscriu și cele ce vizează pregătirea pentru învățare, pentru educația permanentă, pentru activitate în general, adică dezvoltarea capacităților

și însușirilor psihice necesare atît recepționării de noi informații, cît mai ales selectării, organizării și utilizării acestora[1], de *conducere și reglare a propriei activități, de asimilare, de conștientizare a factorilor ce-i pot spori eficiența, a căilor de perfecționare continuă*. *Noi* am numit aceste aspecte maturizare pentru activitate, ca latură a maturizării sociale în general, ca factor intern — subiectiv de mare importanță pentru integrarea profesională și socială de mai tîrziu.

În interpretarea noastră, maturizarea socială implică următoarele laturi fundamentale: *maturizarea interpersonală* (manifestată în planul relațiilor cu alții); *maturizare civică* (vizînd relațiile cu societatea și cu instituțiile ei); *maturizarea de sine* (ca mod de raportare la propria persoană); *maturizarea socială pentru activitate*.

În legătură cu aceasta din urmă, am desprins următorii indicatori de relevare: *a) competență pentru activitate* (concretizată în capacitatea de înțelegere a sarcinilor și a semnificației lor apropiate și de perspectivă, de organizare a muncii în vederea satisfacerii lor, nivelul deprinderilor de muncă și constituirea unui stil de muncă adecvat, capacitatea de planificare și gestiune a timpului, conștiința eficienței metodelor); *b) gradul de implicare în activitate* (exprimat în acceptarea sarcinilor — în condițiile înțelegerii cerințelor și a posibilităților personale, interes pentru o gamă largă de activități, angajare și responsabilitate, reacție normală față de dificultăți, față de eșec și succes; *c) capacitate de autoevaluare a rezultatelor și de autodepășire* (implicînd posibilitate de autoanaliză a muncii, conștientizarea relației posibilitate-rezultat, tendința de rezolvare independentă a sarcinilor, orientarea spre strategii eficiente, tendința spre rezolvare creatoare); *d) sensibilitate la aspectele interumane ale muncii* (însemnînd cooperare și coacțiune, asumare de roluri și responsabilități sociale, interrelaționare a intereselor grupului cu cele personale). Atingerea tuturor acestor parametri se realizează treptat, de-a lungul întregului proces de dezvoltare psihică, implicînd totodată aspecte specifice pentru fiecare etapă de viață.

Optînd pentru un model mai analitic de înțelegere și interpretare a fenomenelor de maturizare socială pentru activitate, ne-am propus să dezvăluim aspectele specifice de manifestare a acestora la diverse vîrste și totodată să relevăm ansamblul factorilor care concură la dezvoltarea lor și care dau o direcție sau alta în evoluția diferiților parametri.

Pentru a urmări o parte din indicatorii maturizării sociale pentru activitate, prezentați mai sus, am utilizat, pe de o parte, date de observație asupra activității de învățare în clasă și a celei individuale, discuții cu elevi, profesori, părinți, chestionare adresate elevilor a patru clase din ciclul gimnazial și, pentru comparabilitate, unui număr de 38 de studenți de la Institutul politehnic — București. Întrebările se refereau la sursele folosite în învățare, la modul concret de pregătire, la importanța pe care o acordă diverșilor factori interni-subiectivi și externi, pentru randamentul activității, la semnificația învățării pentru propria formare etc.

Creșterea competenței în învățare se exprimă frecvent în capacitatea elevilor de a folosi din ce în ce mai mult noi surse de pregătire (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1

Sursele învățării / Clasa și nr. subiecți	Notițe	Manual	Culegeri de probleme și exerciții	Cărți de literatură	Cărți de călătorii și istorice	Alte surse
V 34	70,5	52,9	23,5	5,8	2,9	9,4
IV 38	76,3	23,6	57,8	28,9	26,3	23,6
VII 38	92,1	94,7	71,65	78,9	57,8	57,8
VIII 41	97,5	92,6	68,2	70,7	63,4	68,2

Analiza datelor din tabel evidențiază amplificarea sensibilă a cîmpului de informare de la clasa a V-a la clasa a VIII-a, ca urmare, pe de o parte, a cerințelor exprese ale școlii, pe de altă parte, ca rezultat al lărgirii intereselor de cunoaștere, a stăpînirii într-o mai mare măsură a tehnicilor de lucru (folosirea de către unii a dicționarelor, enciclopediilor, culegerilor de probleme, culegeri de studii de literatură etc.) și a aspirațiilor legate de examenul pentru treapta I de liceu. Dar creșterea competenței în învățare pe această direcție nu-i secondată, la același nivel, de capacitatea de evaluare a strategiilor proprii de lucru și de alegerea celor mai potrivite. De la clasa a V-a la a VIII-a există o sporire evidentă a numărului celor care adoptă o strategie corectă în învățare, sau una constînd mai întîi în pregătirea la obiectele mai dificile, dar ea nu este pe măsura așteptărilor și a frecventelor atenționări din partea școlii și a familiei. Adesea, părinții se plîng că nu-i pot determina să manifeste în pregătire continuitate, să caute în chip activ cel mai bun mod de a învăța, ca și cum n-ar fi conștienți de valoarea uneia sau alteia din metodele sau strategiile de învățare (vezi Tabelul 2).

O dinamică semnificativă o are și formarea conștiinței nevoii ajutorului din partea profesorilor, colegilor, părinților. Tabelul următor evidențiază, în primul rînd, domi-

[1] G. Văideanu, *Învățămîntul, un subsistem activ și selectiv*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1982, p. 56.

Tabelul 2

Răspunsuri / Clasa	Lucrează corect	Începe cu ce este greu	Inversează fazele de pregătire	Nestructurat, instabil
V	14,7	—	29,4	55,8
VI	29,9	15,7	18,4	37,00
VII	50,00	5,23	15,7	28,9
VIII	51,2	17,07	9,7	21,95

nanța cerinței de ajutor din partea profesorilor — factorii cei mai competenți din punctul de vedere al specialității și al strategiilor instructive și o scădere evidentă a ajutorului așteptat de la părinți (faptul este explicat prin noile programe și noile conținuturi ale învățămîntului, pentru generațiile actuale față de cele trecute (vezi Tabelul 3).

Tabelul 3

Răspunsuri / Clasa	Ajutor de la profesori	Ajutor de la părinți	Ajutor de la colegi	Nu are nevoie de ajutor	Nu răspunde
V	47,5	—	3,9	41,00	8,6
VI	68,4	7,8	—	15,7	8,1
VII	47,3	10,52	5,23	36,8	—
VIII	68,2	2,4	17,3	12,1	—

Există însă o slabă așteptare a ajutorului din partea colegilor la toate clasele, ceea ce indică o scăzută influență a activității de învățare în această direcție[2]. Revenind la conștiința ajutorului pe care îl pot oferi profesorii, constatăm că elevii din clasa a V-a îl reclamă într-o mult mai mică măsură decît ne-am fi așteptat. Discuțiile cu unii din ei au relevat faptul că dificultățile inițiale de adaptare la activitatea cu mai mulți profesori, pe care o implică trecerea la ciclul gimnazial, explică în mare măsură de ce 41% din elevi au spus că nu au nevoie de ajutor. Depășirea acestor dificultăți la clasa a VI-a face să crească necesitatea sprijinului așteptat de la profesori și chiar de la părinți (încă la clasa a VI-a părinții mai pot oferi ajutor). Clasa a VII-a marchează un nou moment al adaptării la cerințele școlii, o nouă dorință de independență și o experiență de grup mai consolidată care se reflectă în așteptarea ajutorului într-o măsură mai mare și din partea colegilor. *La clasa a VIII-a, perspectiva susținerii unor probe de verificarea cunoștințelor de intrarea în treapta I, care se apropie tot mai mult, face să crească mai mult semnificația ajutorului așteptat din partea profesorilor și a colegilor, ca o sursă de schimbare a propriilor performanțe.*

Ne-a interesat în continuare conștientizarea și a altor surse ale eficienței învățării și anume calitățile, capacitățile psihice, stilul de învățare, deci factori care țin de elevii înșiși. În tabelul următor sînt prezentate atît răspunsurile elevilor cît și ale grupului de studenți amintit (vezi tabelul 4).

Tabelul 4

Răspunsuri / Clasa	Memorie	Inteligență	Perseverență	A ști să înveți	Atenție	să ceri ajutor la timp	Nu răspunde
V	50,00	5,8	2,9	5,8	29,4	5,0	—
VI	39,4	10,52	8,6	5,23	7,8	18,4	10,00
VII	65,7	7,8	7,8	2,6	7,8	7,8	—
VIII	31,7	7,3	9,7	9,7	26,8	14,6	—
studenți (38)	5,23	47,3	28,9	18,4	—	—	—

Comparația cu rezultatele obținute la studenți ne permit să vedem și mai bine că la nivelul gimnazial ansamblul influențelor instructiv-educative par să pună în valoare cu precădere memoria și apoi atenția, și neașteptat de puțin inteligența ca un factor subiectiv de mare semnificație pentru învățare. De asemenea, *la elevii de vîrstă școlară mijlocie se conștientizează încă insuficient valoarea perseverenței și a strategiei de învățare.* Interesant este faptul că și la studenți acest din urmă factor a fost mai puțin relevat. Discuțiile ulterioare au arătat însă că în cazul studenților se constituie un stil de lucru stabil și devenit așa de obișnuit că îcse din cîmpul analizei factorilor de eficiență ai învățării (ca o condiție comună în orice act de învățare). *În ceea ce privește factorul „a ști să înveți", cercetările noastre scot în evidență faptul că deși școala este preocupată de însușirea de către elevi a unor tehnici de învățare eficiente, asimilarea lor trebuie făcută și în planul valorilor și nu numai al tehnicii, al procedurii de învățare.* Totodată, *eforturile cadrelor didactice, mai ales ale diriginților, de a demonstra valoarea unor strategii de lucru trebuie făcută pe fondul autoanalizei realizată de fiecare elev asupra propriului stil de învățare, pentru a se prilejui o asimilare autentică a acestora și formarea concomitentă a atitudinilor de autoperfecționare.* Angajarea în activitate este dependentă și de constelația motivațională complexă a învățării, în care se poate distinge pe de o parte motivele intrinseci și extrinseci, și pe de altă parte cele mai

2. Ion Neacșu, *Motivație și învățare*, E.D.P., 1978, p. 104.

apropiate și cele de perspectivă. În tabelul următor se vede în ce proporție ocupă locul principal motive ca: „a cunoaște cît mai mult", „a obține note mari", „a satisface exigențele școlii și familiei". (Menționăm că în cazul studenților s-a convenit, ca atunci cînd consideră că este cazul, să poată face două alegeri pentru locul întîi — vezi Tabelul 5).

Tabelul 5

Răspunsuri / Clasele	Să cunoască cît mai mult	să obțină note mari	Să satisfacă cerințele școlii și ale familiei	Nu răspunde
V	70,5	23,5	5,8	9,08
VI	65,7	15,7	10,52	7,08
VII	87,4	10,00	2,6	—
VIII	73,1	17,07	9,7	—
Studenți	84,2	13,1	15,7	

Interesul pentru conținuturile cognitive ale învățării este, cel puțin declarat, în proporții mari la (rezultate concludente ale cercetării)[3] toate clasele și cu creșteri evidente la studenți. Interesul declarat pentru notă scade de la clasa a V-a la a VII-a, și crește ușor la clasa a VIII-a, tot din perspectiva susținerii unor probe de verificarea cunoștințelor pentru intrarea în treapta I (nota rămîne element de autocontrol pentru încercarea care-i așteaptă). De asemenea, la studenți se menține un interes pentru notă pentru că și ei, fiind în anul al IV-lea, sînt în apropierea momentului repartizării în producție. Totodată, la studenți 15,7% pun pe primul loc satisfacerea cerințelor facultății și familiei. Discuțiile purtate pe marginea răspunsurilor au scos în evidență faptul că, în cazul lor, este mai mult o angajare responsabilă față de acești factori decît o conformare la cerințe. În ce privește însă motivația mai de lungă durată, constituită de semnificația învățării pentru viață, înregistrăm din nou o situație specială la preadolescenți. Destul de mulți elevi (între 38,9% și 58,8%) leagă învățarea de vîrsta școlară, acordîndu-i astfel o semnificație restrînsă care poate condiționa, în bună măsură, gradul de angajare și dorința de perfecționare. Între 10,52% și 24,0% consideră că învățarea pregătește pentru muncă: între 2,6% și 9,7% văd în învățarea stilul muncii viitoare sau expresia propriei dezvoltări (între 7,3% și 14,7%) (vezi tabelul 6).

Faptele pot fi explicate pe de o parte prin deosebirile dintre învățare și muncă, și

[3] Doina Vintilescu, *Motivația învățării școlare*, Ed. Facla, 1977, p. 119.

Tabelul 6

Răspunsuri / Clasa	Activitate a vîrstei școlare	Oferă pregătirea de bază	Pregătește pentru muncă	Este măsură a muncii viitoare	Este măsură a propriei dezvoltări	Nu răspunde
V	58,8	14,7	11,7	—	14,7	—
VI	38,9	23,6	10,52	7,8	10,52	8,66
VII	44,7	21,05	24,0	2,6	7,8	—
VIII	43,9	19,5	17,07	9,7	7,3	2,6

care se impun mai mult conștiinței elevilor din gimnaziu[4], apoi prin relativa depărtare în timp între etapa învățării și încadrarea în muncă, și în cele din urmă, poate nu cel mai puțin semnificativ, și pentru că evaluarea învățării se face în chip frecvent, numai în baza rezultatelor și prea puțin se relevă calitățile desfășurării ei.

Un ultim aspect al maturizării sociale pentru activitate, cuprins însă numai parțial, în cercetările pe care le-am realizat pînă acum, a fost cel referitor la *reacția față de eșec*, concretizat în note slabe. Atitudinile declarate, în legătură cu el, exprimă intensitatea ecoului afectiv pe care-l provoacă durata acestuia, raportarea la propria persoană, *aspectul dominant al trăirii afective, a cărei conștientizare va permite autoreglaje adecvate, binețințeles și în măsura în care școala și familia vor ști să intervină și să-i sprijine eficient.* Între 42,1% și 55,8% din elevii cuprinși în cercetare apreciază notele rele ca fiind simple accidente, în legătură cu care trăiesc insatisfacții trecătoare, ceea ce poate fi considerat ca o poziție normală și stenică, dar poate fi și simptom de superficialitate (vezi tabelul 7).

Tabelul 7

Răspunsuri / Clasa	Jena de părinți	Instituirea unei relații negative cu acea disciplină	Situație aceleași, ușurare treptată	Jenă față de profesori și colegi	Cîndă pe sine că nu a prevenit situația	Teamă permanentizată	Nu răspunde
V	26,4	2,9	55,8	5,8	8,8	—	—
VI	23,6	5,23	44,7	—	10,52	5,23	10,8
VII	38,9	2,6	42,1	2,6	21,05	—	2,75
VIII	21,95	14,6	53,6	2,4	5,1	2,4	—
studenți*	—	13,1	28,9	31,5	57,8	7,8	—

* Studenții au considerat pe primul loc mai multe aspecte.

[4] Doina Vintilescu, *Op. cit.*, p. 120 — 121.

Mai interesante sînt celelalte dominante declarate. Elevii de vîrstă şcolară mijlocie manifestă o stare de jenă în faţa părinţilor, dar nu şi faţă de colegi şi profesori. Studenţii sînt mai afectaţi de părerea colegilor şi profesorilor şi mai puţin de cea a familiei faţă de care au o anumită independenţă. Totodată, ei sînt mai puţin înclinaţi să considere notele rele simple accidente şi trăiesc mai acut insatisfacţii legate de faptul că le stătea în putere să le evite şi nu au făcut tot ce trebuia în acest sens (notele finalizează pentru studenţi etape lungi de învăţare şi au o altă valoare în ierarhizarea performanţelor lor la o disciplină şi chiar a reuşitelor lor generale). Studenţii leagă mai profund evaluarea rezultatelor de propria persoană, de propriile capacităţi şi mai ales de forţele personale de autoreglaj şi organizare eficientă a activităţii de învăţare.

Ansamblul acestor rezultate, obţinute pînă în prezent, ne conduc la cîteva concluzii parţiale, cu mare valoare orientativă pentru investigaţiile viitoare.

— *maturizarea socială pentru activitate este un rezultat calitativ al desfăşurării muncii în şcoală, în planul reglajelor superioare ale personalităţii;*

— ea nu se poate reduce doar la calitatea procedurilor, a „tehnicii", ci *vizează raportări şi reglaje superioare care sînt determinate social*, ca de altfel oricare din componentele activităţii umane; de aceea *considerăm că trebuie să abordăm maturizarea socială pentru activitate, deoarece nu se identifică cu maturizarea profesională, ci o pregăteşte pe aceasta din urmă şi este mai cuprinzătoare decît ea;*

— în raport cu maturizarea socială, mulţi autori au tins către o viziune mai globală, mai sintetică, foarte utilă pentru delimitări conceptuale, însă pe care o vedem complementarizată cu un unghi de vedere mai analitic, care permite o înţelegere mai bună, o identificare mai clară a variatelor şi amplelor ei resurse (acelaşi lucru considerîndu-l şi cînd avem în vedere maturizarea socială pentru o activitate);

— cercetările concrete prezentate anterior ne-au relevat o parte din indicatorii consideraţi a exprima laturile esenţiale ale maturizării sociale pentru activitate, urmînd a găsi modalităţi cît mai cuprinzătoare pentru investigarea celorlalţi;

— s-a demonstrat că *ansamblul influenţelor educative implicate în activitatea şcolară stimulează în chip inegal maturizarea socială pentru activitate*, permite o conştientizare parţială a factorilor de eficienţă în învăţare. *S-a remarcat un avans al competenţei pentru învăţare pe direcţia tehnicilor şi a lărgirii intereselor cognitive, dar o rămînere în urmă în direcţia conştientizării eficienţei strategiilor de învăţare şi a asimilării autentice a celor mai adecvate;* s-a evidenţiat amploarea şi intensitatea motivaţiei intrinseci, imediate, şi o mai slabă forţă a celei îndepărtate; au apărut diferenţe semnificative între preadolescenţi şi studenţi în considerarea factorilor subiectivi în învăţare.

Prin urmare, a-i învăţa pe elevi să înveţe nu înseamnă doar a le forma tehnici de lucru, ci neapărat a dezvolta atitudini corespunzătoare de autoanaliză, autoorganizare; totodată, realizarea acestei sarcini necesită *o muncă diferenţiată din partea profesorului în raport cu momentul evoluţiei şcolare a elevilor cu particularităţile lor individuale, cu situaţiile concrete în care se găsesc la un moment dat.*

Complexitatea şi subtilitatea problemelor cer însă investigaţii viitoare mai aprofundate şi mai cuprinzătoare în raport cu indicatorii consideraţi, şi totodată *extinse şi la adolescenţi şi tineri.*

Adîncirea cercetărilor, privind formarea elevilor pentru activitate, vizează contribuţii semnificative la creşterea randamentului muncii educative în şcoală, la sporirea aportului acesteia la formarea tinerei generaţii pentru muncă şi viaţă.

Investigaţii privind structurile de nucleu ale personalităţii la şcolarul mic şi preadolescent

Prof. univ. dr. URSULA ŞCHIOPU

PSIHOLOGIA MODERNĂ a investigat potenţialul caracteristic al personalităţii, structurile sale verticale, compoziţia de nucleu a individualizării[1] *(reprezentarea, conştiinţa şi idealul de sine). Aceste formaţiuni sînt implicate în constituirea identităţii,*

1. G. W. Allport, Structura şi dezvoltarea personalităţii, E.D.P., 1981.

iar identitatea organizează coerența și coeziunea temporală și acțională a psihicului. Structurile reprezintă ceea ce este mai specific pentru o persoană ca potențial psihic și integrare în viața socială și desfășurarea ei. Identitatea se exprimă sub formă de statute sociale (prin care se exprimă locul ocupat în grupele sociale) și roluri sociale (care se realizează prin acțiunile de realizare a reperelor statutului)[2]. *Teorii moderne ca teoria atribuțională* (H e i d e r F.) *sau teoria constructelor* (G. K e l l y)[3] *au pătruns în aparatura evaluativă a sinelui și în funcțiile anticipative și proiective pe care le include această aparatură.*

După intrarea copilului în școală acesta își însușește semantica statutului și rolului de elev, conturîndu-se astfel o subidentitate ocupațională de apartenență la o instituție tutelară și ierarhic socială. Subidentitatea de elev are caracteristici de orar și de succesiuni de activitate asemănătoare unor profesii și devine tot atît de importantă ca și subidentitatea familială (cu formele ei de apartenență și investiții psihice). Procesul dezvoltării personalității se supune în ansamblul său unei presiuni intense de raționalizarea valorilor sociale implicate în conduite, în competiții și în interpretarea situațiilor și fenomenelor, inclusiv a celor sociale. Prin acest proces se realizează identificări multilaterale cu valorile morale, sociale și culturale, se organizează subidentitatea cultural-civică.[4]

Studiul de față cuprinde analiza unei investigații concrete și are două obiective. P r i m u l de a prezenta caracteristicile psihice implicate în cele expuse mai sus, a l d o i l e a de a difuza cîteva modele, modalități moderne de studiu a personalității. În ceea ce privește acest al doilea obiectiv prin care se realizează și primul ne vom opri la trei probe psihologice implicate în strategia de cercetare.

Prima probă ce s-a utilizat a fost un chestionar de sociabilitate („interpersonală" în terminologia autorului său) de R. F. B a l e s (este un chestionar factorial). A doua probă a avut în atenție perspicacitatea (inteligența ce operează în contexte largi de informații ce trebuie ordonate). Această probă simulează modalități de gîndire proprii celor mai complicate situații sociale, dar și proprii unor activități profesionale ce cer utilizarea de informații numeroase (profesiile de arhitecți, medici, juriști, activiști sociali etc.) A treia probă psihologică folosită se referă la percepția, reprezentarea și idealul de sine și este o probă proiectivă (T.S.T. de L. A. Z u r c h e r). Probele psihologice enumerate mai sus au fost aplicate pe cîte 2 clase de elevi; 76 elevi din cl. a IV-a, 78 de elevi din cl. a VII-a și 75 de elevi din cl. a VIII-a (au fost reținuți din loturi ceva mai mari acei elevi care au avut completate toate probele de mai sus).

Prin aplicarea acestor probe psihologice s-a analizat procesul transformărilor ce au loc în structura și nucleul personalității la elevii între 10 ani și 14 ani (perioadă de formare și de dezvoltare foarte complexă), cît și direcțiile și ponderile mai importante ale structurilor de personalitate legate de nucleul acesteia (identitatea și structurile sinelui, dinamica acestor structuri).

Chestionarul de sociabilitate Bales[5] a fost alcătuit în trei variante echivalente *(A, B, C)* de cîte 26 itemi (echivalența celor 3 forme) permite repetarea chestionarului fără pericol de contaminare a răspunsurilor. Noi am folosit forma *A*.

Chestionarul posedă o laborioasă modalitate de decodificare a răspunsurilor și de stabilire prin aceasta a tipului dominant de personalitate în fiecare caz dat și se referă la 26 tipuri, prin care se identifică însușiri psihosociale cuprinse între dominație-supunere, pe de o parte, radicalism-conservatorism, pe de alta, și integrare izolare (pozitiv-negativ) socială. Personalitatea interpersonală se investighează prin raportarea la modul cum este văzut un subiect de către alții, pentru a se anula deformări ale opticii personale. Noi am solicitat portretizări (prin chestionar) ale colegilor de bancă (concomitente și reciproce). Tematica chestionarului permite sesizarea de numeroase tendințe implicate în cele trei axe deja semnalate.

Rezultatele obținute prin acest chestionar au fost comasate în T a b e l u l nr. 1.

După cum se poate lesne observa din tabel la nivelul claselor a IV-a nu există o foarte mare varietate tipologică. Domină tipul interpersonal *F*. Acesta se caracterizează în codul chestionarului ca fiind un tip ce se identifică predilect cu opiniile și convingerile dominante (conservatoare) ale grupului, deoarece această identificare creează siguranță existențială psihică. Pe al doilea loc se află tipul *N* (al izolaților), grup format fie din elevi ce nu au efectuat încă o adaptare bună școlară, fie din elevi ce au un grad de retard afectiv și dependență foarte mare de familie. În sfîrșit, tot în acest grup se află doi elevi foarte buni la învățătură, dar cu o sociabilitate încă puțin dezvoltată. Tipul *UP* aflat pe al treilea loc este al elevilor orientați spre succes social, cu adaptare socială bună, generală și nespecifică. Aceștia sînt buni colegi, nu au însă prieteni. Tipul *P* este orientat spre egalitate și se identifică cu această valoare. Aceștia au un spirit civic dezvoltat, o sociabilitate generală bună, nespecifică și ea.

---

[1]. E. M a ș t e i, *Personalitatea elevului și cunoașterea ei*, în *Psihologia școlară*, Tipografia Universității București, 1982

[2]. G. K e l l y, *The psychology of personal constructs*, New York, W.W. Nortton and Company Inc., 1955

[3]. U r s u l a S c h i o p u, E. V e r z a, *Psihologia vîrstelor*, E.P.D., 1981.

[5]. R. F. B a l e s, *Personalitate și comportament interpersonal*, New York Holt, Rinehart and Winston, 1970, tr. pentru uzul intern al catedrei de psihologie, laboratorul de psihodiagnostic (1974).

Cls.	Nr. de elevi	TIPURI DE SOCIABILITATE INTERPERSONALĂ																					Total
		U	UF	UPF	UF	UN	NF	UPB	P	PF	F	NF	N	NB	B	PB	DF	DF	DN	FIN	DB	DPB	D	
IV	76	—	8	4	6	5	9	5	7	—	9	—	8	—	—	—	—	4	—	4	6	—	—	12
VII	78	3	5	5	2	6	1	4	9	1	—	10	3	4	7	5	1	1	3	—	—	4	4	19
VIII	75	1	4	5	5	4	2	3	5	1	3	10	3	6	4	3	2	4	2	1	2	3	2	22

La nivelul clasei a VII-a domină tipul *NF* orientat spre obiectivitate, tipul *P*, orientat spre egalitate și tipul *B*, orientat spre respingerea convingerilor conservatoare ale grupului. Pozițiile de tipologie sînt mai numeroase (19 tipuri față de 12 cîte erau la nivelul clasei a IV-a).

La nivelul următor (cl. a VIII-a) pe primul loc stă tipul *N* (al izolaților), compus din elevii cei mai buni și cei mai slabi. Pe locul doi urmează tipul *NB* orientat spre respingerea conformității în grup (opozabilitatea ades întîlnită în pubertate), urmează ca pregnant tipul *UPF*, orientat spre solidaritate și progres social, tipul *P*, orientat spre egalitate. Identificarea se realizează activ prin 22 tipuri variate, orientate mai ales spre valori sociale (reiese din descrierile de mai sus). Ca atare se intensifică spre 14 ani identificarea cu valorile sociale morale ceea ce mărește zonele de apartenență prin internalizarea valorilor sociale. Procesul transformării acestora în condiții și valori interne este foarte activ la 14 ani.

Testul de perspicacitate utilizat în modelul experimental constă din 16 propoziții încărcate de diferite informații și cîte 2 întrebări finale la care se poate răspunde numai după ce se ordonează ceea ce se află în cele 16 propoziții.

Dăm mai jos cele 16 propoziții: *1* — Pe un coridor se află 5 camere. *2* — Radu stă în camera cu perdele albastre, între camera lui Andrei și camera lui Cătălin. *3* — În camera din mijloc se bea lapte. *4* — În camera cu perdele verzi, de lîngă camera din mijloc, Lucia bea Cico. *5* — Camera cu perdele în dungi se află lîngă camera cu perdele verzi. *6* — Vecinul persoanei ce cîntă la pian stă în ultima cameră, are un cîine și bea suc de ananas. *7* — Lucia are o pisicuță siameză ce se urcă mai tot timpul pe pian. *8* — Radu bea ceai. *9* — Vecinul celui ce cîntă la vioară are o maimuțică ce vrea și ea lapte. *10* — Cel ce cîntă la mandolină bea pepsi. *11* — În camera de lîngă aceea a lui Cătălin se află perdele albastre. *12* — Andrei stă în prima cameră. *13* — Cel ce cîntă la mandolină stă lîngă cel ce cîntă la vioară. *14* — În ultima cameră se învață să se cînte la flaut *15*. — Radu stă în camera cu perdele albastre și crește canari. *16* — În camera cu perdele galbene se cîntă la mandolină.

1 — Cine crește papagali? 2 — În ce cameră stă Răzvan?

În structura testului există un grup de propoziții în care se dau informații directe și clare (propozițiile 1, 3, 6, 12 și 14). Urmează o a doua categorie de propoziții ce conțin informații de poziții (lîngă... vecinul celui ce...) Din această categorie fac parte propozițiile 2, 4, 11 etc. care premit ordonarea mai complexă a materialului. A treia categorie de propoziții conține repere suplimentare și supraadăugate (propozițiile 5, 8, 10, 13). În fine, urmează propozițiile ce folosesc informațiile anterioare și solicită deducții mai complexe. Testul solicită în ansamblu perspicacitate, atenție, cîmp larg de informații ce trebuie mînuite, logică spațială, forță de orientare în contexte de reprezentări situative, gîndire spațială, logică deductivă și inductivă, spirit de sistematizare, flexibilitate (ca și în creativitate).

Rezultatele obținute au fost condensate în Tabelul nr. 2.

Tabel nr. 2

TEST DE PERSPICACITATE

	Cls.	PROPOZIȚII REZOLVATE				1	2
		TIP 1	TIP 2	TIP 3	TIP 4		
		1, 3, 6, 12, 14	2, 4, 11	5, 8, 10, 13	7, 9, 15		
IV	76	72	15	7	5	12	9
VII		78	46	42	40	52	55
VIII	76	75	58	51	62	65	69

Cel mai semnificativ fenomen ce a apărut prin rezultate a fost numărul de rezolvări finale bune mai mare decît rezolvările de parcurs mai ales la clasele mari. De fapt au existat trei categorii de rezolvări. Prima a elevilor care au lucrat migălos, atent, rezolvînd pas cu pas, deductiv toate raționamentele probei. A existat apoi un al doilea grup la fiecare nivel de clasă care au început să lucreze în același mod, dar s-a abandonat pe parcurs rezolvarea în acest sistem și s-au dat rezultate bune prin intuiție conform terminologiei curente din psihologia rezol-

vării de probleme[6], datorită perspicacității conform caracteristicilor testului utilizat de noi. În fine, al treilea grup a fost a celor ce au lucrat greu și nu au putut termina. Din prima categorie au făcut parte elevi buni și sîrguincioși; din a doua, unii elevi foarte buni și elevi puțin ordonați, dar isteți (inteligenți), în fine, din categoria a treia au făcut parte elevi slabi, dar și elevi cu bune rezultate la învățătură însă mai puțin flexibili și intuitivi. S-au evidențiat strategii de raționalizare de tipul celor descrise de J. S Bruner[7] într-o lucrare adeseori citată, dar și strategii de abordare, de lucru și terminale, diferite[8].

Am semnala faptul că în grupul intuitivilor se află (în clasa a IV-a) elevi ai tipului de personalitate *UF* (orientați spre loialitate și colaborare) și de tipul *P* (orientați spre egalitate) și *B* (orientați spre respingerea convingerilor conservatoare). În grupul intuitivii din clasa a VII-a a fost dominant tipul *P* și *B* și 2 din grupul *UF*, (orientați spre loialitate și colaborare de grup). Intuitivii din clasa a VIII-a au fost mai ales de tipul *UFF* (orientați spre solidaritate și progres social) din grupul *UF* din grupele *NF* (orientat spre obiectivitate) și *NB* (orientat spre respingerea conformității sociale). Timpul de rezolvare a fost de ($\bar{X}$) 46 minute la nivelul clasei a IV-a și de ($\bar{X}$) 37 minute la nivelul celorlalte clase (cu o amplitudine, dispersie mai mare la nivelul clasei a VII-a). Intuitivii au fost printre primii care au rezolvat problemele testului.

Al treilea test implicat în strategia de cercetare a fost testul T.S.T. Aparent foarte simplu, acest test deosebit de diagnostic pentru problemele caracteristicilor sinelui și a structurilor sale constă din 20 propoziții nedeterminate identice sub forma de Eu sînt... urmînd a fi completate.

Sistemul de prelucrare a testului T.S.T. elaborat de Zurcher[9] prevede 4 categorii principale de răspunsuri-completări. *A. — completări prin evocarea de însușiri fizice* (Eu sînt, înalt, slab, gras, brun etc.) *B. — completări prin semnalarea de statute sociale* (Eu sînt elev, pionier, sportiv de performanță, printre elevii buni din clasă etc.) În timp ce răspunsurile din prima categorie se referă la sinele fizic, cele din a doua categorie are în atenție sinele social. *C* — a treia categorie de răspunsuri se caracterizează prin prezentarea de însușiri psihice (Eu sînt silitor, harnic, neascultător, nervos, repezit etc.). *D. —* ultima categorie de propoziții completate se referă la răspunsuri mai extravagante ori metaforice (Eu sînt ca o stea înainte de a apare. eu sînt în miezul fierbinte a erei atomice; eu sînt cea mai subtilă întîlnire a contradicțiilor etc.) Aceste tipuri de completări se consideră de originalitate, dar și de manifestare ale unor discrete dificultăți de adaptare. A treia categorie de propoziții *C* exprimă sinele spiritual, iar a patra categorie discrete inadaptări sociale deci sinele social. Interesează ce tip de *propoziții sînt* dominante la un subiect dat, dar și compoziția (propozițiile dintre propoziții) acestora. Noi am organizat o variantă a acestui test în care s-au dat trei secvențe. *Prima conform modelului a cuprins* cele 20 propoziții: *Eu sînt...* A doua a cuprins 10 propoziții nedeterminate sub forma: Eu aș dori să fiu... iar a treia tot din 10 nedeterminate sub forma: Eu aș dori să fiu... iar a treia tot din 10 propoziții sub forma: *Eu aș vreau să fiu.*

Prelucrarea s-a făcut după modelul testului de bază. Ni s-a părut necesară completarea mai sus descrisă pentru a se analiza mai fin caracteristici ale sinelui mai exact ale idealului despre sine ca structură deosebit de importantă a personalității, structură în care se oglindește tensiunea aspirațiilor, năzuințelor, idealurilor, a valorilor sociale, morale și culturale cu care se identifică o persoană dată și care ca urmare a acestui fapt devin dimensiuni ale identității. Rezultatele obținute au fost sumate în Tabelul nr. 3.

În tabelul din pag. 31 se evidențiază cîteva caracteristici ale dezvoltării identității în structura personalității la loturile de elevi supuși cercetării.

Media răspunsurilor crește de la clasă la clasă, mai ales la secvențele 2 și 3 (care au doar cîte 10 propoziții de completat). Acest fapt pune în evidență o dezvoltare foarte activă a sinelui prospectiv, adică a idealului de sine.

În al doilea rînd, dominația tipurilor de propoziții din prima secvență este diferită de aceea din secvențele 2 și 3 ceea ce întărește ideea din prima subliniere.

La nivelul claselor a IV-a domină detașat în secvențele 2 și 3 răspunsurile tip *B* (legate de statutul social), pe cînd în secvența 1 domină discret răspunsul și completarea de tip *A*, legat de tipul de înfățișare fizică ceea ce indică antrenare în constituirea acestei laturi a sinelui.

La nivelul clasei a VII-a domină detașat în secvențele 2 și 3 completările tip *C* (legate de sinele spiritual), mai ales în variante pozitive complementare adeseori completărilor de tip *C* (tot dominante) din secvența 1, care sînt însă nu de puține ori negative. Cu alte cuvinte, adeseori în cazul în care completările din secvența 1 prevăd *Eu sînt obraznic, dezordonat, neatent* etc., în secvențele 2 și 3 apar completări de tipul *Eu aș dori să fiu mai ordonat, mai atent* etc. sau *Eu aș, vrea să fiu ascultător, politicos* etc.

La nivelul clasei a VIII-a se manifestă cea mai evidentă neliniaritate între răspun-

[6]. P. Popescu Neveanu, *Curs de Psihologie generală*, vol. II, Tipografia Universității, București, 1977, p. 246—284.

[7]. J. S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Ed. științifică, București, 1970

[8]. U. Schiopu, *Operativeness and strategy of thinking in situation of predication*, Revue Roumaine des sciences sociales, Psychologie 2, 1965

[9]. L.A. Zurcher, *The mutable self* „Futurist" T. 6, nr. 5, 1972, p. 181—85. Pentru sistemul mai amplu de interpretare a testului TST vezi U. Schiopu, M. Gîrboveanu, *Caracteristici manifeste și latente diagnostice într-un test proiectiv verbal*, „Revista de Psihologie", nr. 3, 1975

Tabel nr. 3

TREI SECVENȚE TEST T.S.T.

Cls.	Total	SECVENȚA 1 Eu sînt...				R	SECVENȚA 2 Eu dorese să fiu...				R	SECVENȚA 3 Eu vreau să fiu...				R
		A	B	C	D	X	A	B	C	D	X	A	B	C	D	X
IV	76	29	27	18	2	12,5	13	29	19	15	5,2	15	28	22	11	6,5
VII	78	12	29	30	7	15,4	20	14	25	19	7,8	25	12	27	14	7,5
VIII	75	5	23	32	15	18,2	17	16	30	12	8,7	10	25	21	9	8,5

surile la prima secvență față de celelalte două, care și ele, la rîndul lor, se diferențiază. În acest sens, în prima secvență domină completările tip *C* (sinele spiritual) detașate la 9 puncte distanță de completările tip *B* (ce implică statute sociale). Acestea din urmă se află însă la o mică distanță (8 puncte) de răspunsurile *D* (discret fantastice) care sînt în creștere față de nivelurile de același tip de la clasele mai mici. Ca atare atenția elevilor este centrată pe caracteristici psihice disponibile sau în carență. Completările tip *B* (de statute sociale) sînt enumerative spre deosebire de cele psihice care sînt mai critice. Un important număr de propoziții fac parte atît din categoria *B* cît și din *C* (Eu sînt un pionier fruntaș). În cazul prezentat propoziția a fost trecută în categoria B deoarece se referea prioritar la statutul de pionier. În contrast cu aceasta propoziția *Eu sînt cel mai dezordonat elev din clasă* a fost trecută la tipul *C* de completări deoarece se referea la caracteristica de „dezordonat" în primul rînd. În secvențele 2 propozițiile tip C tind să devină pozitive cu mici excepții *Eu aș dori să fiu ceva mai interesant (N.C.)* sau *aș vrea să nu mai fiu atît de mult la V. (C.S.)* Scade categoria completărilor tip *B* și *D*. Răspunsurile tip *A* în creștere sînt legate de faptul că există elevi ce ar dori să mai crească sau să aibă o înfățișare mai deosebită (la fetițe este mai frecvent acest fenomen). Completările tip *B* cuprind deziderate profesionale în aproximativ 70% cazuri. Secvența a treia cuprinde o creștere a ponderii răspunsurilor tip *B* față de răspunsurile tip *C*. Domină în categoria propozițiilor *B* mai pregnant probleme legate de profesii, ceea ce indică o interesantă disociere între dorințe care sînt mai puțin dominate de problemele profesionalizării și voință care este mai activă antrenată în aceasta.

Din ansamblul materialelor prezentate mai sus se degajă *cîteva caracteristici ale dezvoltării nucleului personalității*, între 10—14 ani.

1. În primul rînd tipologia personalității se diversifică mult în direcția stratificării de capacități de interrelaționare educate, reglementate moral și valoric. (vezi tabel nr. 1)

2. Conștiința de sine ca nucleu al personalității are caracteristici complexe și o dezvoltare neliniară a celor trei forme prin care se exprimă: sinele fizic, sinele spiritual și sinele social. Sinele fizic implicat în perceperea și reprezentarea despre sine este foarte activ la elevii clasei a IV-a. La nivelul celorlalte clase (a VII-a și a VIII-a) se restructurează ca ideal de sine fizic (mai ales la fetițe).

3. Subidentitatea culturală este aceia ce se dezvoltă cel mai intens în perioada supusă modelului experimental și analizelor ce au decurs din el, deși nu lipsesc preocupări de identificare profesională (și ocupațională) directe și indirecte, ceea ce presupune și dezvoltarea subidentității profesionale (și ocupaționale) mai ales sub forme de gestații psihice și dorințe (secvența a doua a testului TST) și intenții (secvența a treia a aceluiași test).

4. Raționalizarea situațiilor complexe solicitată în toate procesele de adaptare are o curbă de dezvoltare exprimată prin perspicacitate, foarte activă, mai ales la tipul intuitiv la care relaționarea socială este pregnantă.

5. Cercetarea problemelor implicate în dezvoltarea sinelui are importanță deosebită pentru contactele educative.

6. Probele descrise mai sus au o bună sensibilitate diagnostică și de cercetare, permit o mare individualizare a analizei fapt greu de realizat experimental pentru problemele de nucleu a personalității.

Instruirea elevilor cu tehnica învățării

Prof. MARGARETA ARMAȘU,
Lic. „D. Cantemir" — Iași

URMĂRIND CONTINUU AMELIORAREA INSTRUCȚIEI ȘI EDUCAȚIEI în vederea pregătirii calitativ superioare a elevilor pentru muncă și viață prin efort propriu, școala este chemată să formeze și o înaltă capacitate de autoinstruire, deprinderi conștientizate de muncă independentă, intelectuală sau practică.

Acest imperativ major a determinat orientarea cercetării pedagogice a profesorilor din liceul nostru către problemele prioritare specifice muncii de cunoaștere și îndrumare mai eficientă a elevilor treptei I liceale. Am avut în vedere două mari aspecte:

I. Concentrarea procedeelor și mijloacelor de cunoaștere a deficiențelor generale, a nivelului pregătirii noilor elevi din clasele a IX-a într-un sistem unic operativ;

II. Elaborarea și aplicarea unor măsuri, metode, procedee concrete de înlăturare a deficiențelor depistate, pentru prevenirea insuccesului școlar.

Încă din 1978 primele două săptămîni de școală sînt consacrate unor *multiple acțiuni de cunoaștere primară* a nivelului de pregătire a elevilor, printr-un ansamblu de metode ca: observația, conversația, chestionarul, testul; acțiuni organizate și conduse de o comisie coordonatoare formată din 3 profesori. *Sarcinile investigării se împart tuturor profesorilor* claselor a IX-a, care completează o fișă ce cuprinde constatările din prima săptămînă.

Fișa nr. 1. Observați:

1. ritmul și felul cum elevii își iau notițe, cum folosesc manualul, cum citesc;

2. capacitatea concentrării atenției elevilor atît la recapitularea cunoștințelor, cît și la informațiile noi (îndeosebi în munca independentă, îndrumată);

3. gradul de utilizare a vocabularului de specialitate la disciplina dv;

4. gradul conștiinciozității cu care-și îndeplinesc elevii obligațiile școlare (în clasă și acasă);

5. disciplina în oră, deprinderile de ordine;

6. trăsături psihotemperamentale, de caracter evidente, dominante (voință, sensibilitate, ambiție, spirit colectiv, egoism, rușine, timiditate, îndrăzneală, impertinență, dispreț sau respect pentru munca altuia ș.a.).

La rîndul său, dirigintele unei clase a IX-a completează **Fișa nr. 2** care-i cere:

1. cunoașterea și notarea în caietul clasei a datelor despre mediul socio-familial din care provin elevii;

2. cunoașterea situației lor școlare anterioare;

3. depistarea preocupărilor extrașcolare (cercuri la Casa pionierilor etc.), a intereselor imediate și de perspectivă, orientarea profesională a elevilor;

4. observarea elevilor, discutarea și adunarea de la ei a răspunsurilor la un *chestionar* despre motivația activității de învățare.

Acțiunile primelor trei săptămîni de școală se prezintă astfel:

	Diriginții	Profesorii	Comisia coordonatoare
Săptămîna I	Cunoașterea elevilor și centralizarea primelor date obținute Activități cu organizația de tineret. Completarea *Fișei nr. 2*	Cunoașterea nivelului de pregătire a elevilor prin observații Recapitularea materiei Lucrări de control, testări la matematică, lb. română, istorie, geografie	Instruirea profesorilor, bibliografia
Săptămîna a II-a	Explicarea tehnicii învățării și motivația ei. Planificarea timpului Ședință cu părinții	Corectarea lucrărilor și completarea *Fișei nr. 1* Ore de instruire cu tehnica învățării, motivarea specifică Exerciții de tehnică a învățării	Centralizează datele, observațiile, fișele, concluziile și testele date elevilor, pe care le comunică în Adunarea personalului didactic
Săptămîna a III-a	Controlul îndeplinirii normelor date, întărirea motivației învățării	Exerciții de tehnica învățării; evaluarea și stimularea efortului. Activități diferențiate.	Urmărește realizarea sarcinilor date diriginților și profesorilor

Toate datele obținute prin metodele și acțiunile amintite relevau, și în 1980 și în 1981— 1982, nivelul scăzut de cunoștințe și de pregătire generală, cauze multiple, între care,

de frecvență 81,4%, *precaritatea motivației învățării* și foarte *slabele deprinderi de muncă intelectuală independentă*.

Cei mai mulți elevi nu știu ce înseamnă a învăța tema unei lecții, care sînt momentele sau etapele învățării. Pentru ei, *a învăța* lecția trebuie să însemne mai întîi a urmări atent explicațiile în clasă, *a citi și a înțelege*, pe urmă *a memora* (a stoca) datele, ideile importante și, în fine, *a exprima*, *a reproduce* (exact sau prelucrat, oral sau scris) acel volum de cunoștințe fundamentale, apoi *a întări* prin *repetare* cele memorate. Foarte mulți elevi (72%) înțeleg și consideră învățarea la modul foarte general („a te pregăti pentru viață", „a trăi cele citite", „a citi și a sublinia ideile importante" — aceasta în cel mai bun caz!!). Se omit frecvent tocmai momentele-cheie ale activității de învățare, cele care asigură însușirea cunoștințelor, adică *stocarea* și *reproducerea* ideilor, a datelor, ceea ce indică *ocolirea efortului propriu*, sustragerea (involuntară sau conștientă) de la munca propriu-zisă de învățare, cultivîndu-se, deci, superficialitatea, cum rezultă din observațiile profesorilor și răspunsurile elevilor la *chestionar*, centralizate într-un *tabel* ca următorul:

Anii	Clasele	Nr. elevi	Citese, înțeleg, memorează și reprodue		Citese, înțeleg, memorează		Citese înțeleg		Citese mecanic		Nu citesc, știu din clasă 1/3		Nu citesc, nu rețin explicațiile		Absentează	
			Toate ob.	Unele	Toate ob.	Unele	Toate ob.	Unele	Toate ob.	Unele	Toate ob.	Unele	Toate ob.	Unele	Toate ob.	Unele
1979	IX C	35	—	1	—	2	3	4	—	11	4	6	—	1	1	2
	IX D	37	—	1	1	2	1	5	5	6	3	5	2	3	1	3
	IX E	37	—	3	2	2	1	7	2	7	4	5	1	1	1	1
1980	IX B	36	1	6	4	5	5	—	4	5	1	3	—	1	—	1
	IX C	35	—	—	—	3	2	5	3	4	9	4	1	3	1	1
	IX D	38	—	—	1	2	—	7	3	8	4	7	2	3	—	1

Formarea deprinderii de respectare a tuturor etapelor învățării constituie, deci, una din principalele sarcini ale școlii, ale familiei, ale factorilor educaționali.

Cît privește *calitatea motivației învățării*, ea se prezintă, prin datele care sintetizează răspunsurile elevilor și constatările diriginților, ale profesorilor de la toate obiectele, în cursul primei săptămîni de școală, după exemplul:

Anii	Clasele	Nr. elevi	N-au motivație	Învață, vin la școală de teamă, de frică	Frecventează și învață din spirit de disciplină	Accesibilitate (pentru că înțeleg ușor)	Succesul, afirmarea	Utilitatea individuală	Utilitatea și plăcerea	Plăcere la o disciplină sau alta	Sete de cunoaștere	Dorință de autoformare	Motivație completă	Alte motive
1979	IX C	35	7	3	3	5	—	3	5	9	1	—	—	1
	IX D	37	5	2	4	6	1	2	7	8	—	—	—	2
	IX E	37	4	2	2	8	2	6	3	8	1	—	—	—
1980	IX B	36	5	1	1	9	3	3	4	7	1	1	1	—
	IX C	35	3	—	1	5	—	4	9	11	1	—	—	1
	IX D	38	6	—	2	7	1	5	5	7	—	1	1	1

Predomină motivaţii pronunţat subiectiviste, spontane lipsite de raţionalitate (învaţă la geografie pentru că-i place, la chimie pentru că înţelege bine tema lecţiei în clasă, la matematică pentru că trebuie la treaptă, la română ca să nu ia note rele c-o bate mama). Plăcerea este cel mai răspîndit motiv, alături de utilitatea imediată-individuală fără o perspectivă socio-profesională; foarte puţini elevi motivează cu setea de cunoaştere, dorinţa de autoformare, cu relaţia dintre aptitudini, plăcere şi necesitate socială.

Din asemenea constatări, la care se mai adaugă şi rezultatele la lucrările scrise, la teste, *ni s-au impus cîteva măsuri în vederea instruirii diferenţiate a elevilor cu tehnica învăţării şi a conştientizării motivaţiei activităţii de învăţare.* Adunarea personalului a adoptat propunerile colectivului coordonator şi a trasat sarcini concrete tuturor profesorilor care lucrează cu clasele a IX-a.

SARCINILE, OBLIGAŢIILE DIRIGINŢILOR DE LA CLASELE A IX-A

1. — Să explice elevilor ce este învăţarea în general, care sînt momentele învăţării, ponderea memorării şi a reproducerii orale sau scrise a cunoştinţelor dobîndite, rostul exerciţiilor şi temelor în activitatea de învăţare, de autoformare, în obţinerea succesului şcolar;

2. — Să expună şi să explice motivaţia completă a activităţii de învăţare cu exemple cunoscute de elevi, să ceară insistent şi permanent elevilor aplicarea normelor, a regulilor tehnicii învăţării;

3. — Să-i ajute pe elevi la planificarea judicioasă a timpului săptămînii şi a zilei de lucru, oferindu-le cîteva modele potrivite situaţiilor cunoscute;

4. — Să organizeze o întîlnire cu părinţii şi să prezinte aceleaşi probleme ale organizării timpului şi tehnicii învăţării pe baza rezultatelor parţiale cunoscute, invitîndu-i stăruitor să susţină acţiunea şcolii prin controlul lor sever, continuu, mai ales asupra îndeplinirii programului zilnic şi a respectării momentelor cheie ale învăţării;

5. — Să reamintească zilnic elevilor timp de două săptămîni obligaţia lor de a realiza integral planul activităţilor şcolare şi de a respecta normele tehnicii învăţării; să adîncească motivarea învăţării cu noi argumente, să sesizeze dificultăţile ivite şi să intervină cu soluţii optime.

SARCINILE, OBLIGAŢIILE PROFESORILOR DE LA CLASELE A IX-A

1. — Toţi profesorii vor urmări şi realiza prima etapă a cunoaşterii nivelului de pregătire a elevilor prin modalităţile comunicate, propunînd şi alte soluţii şi completînd la timp *Fişa nr. 1.*

2. — Toţi profesorii vor consacra o oră, din prima sau a doua săptămînă de şcoală, activităţii de instruire a elevilor cu tehnica învăţării la disciplina lor, folosind şi unul din procedeele verificate, recomandate de colectivul coordonator, şi anume:

a) la începutul orei profesorul invită doi-trei elevi să spună cum învaţă ei la obiectul respectiv, completînd cu precizări şi recomandări pe care toţi elevii le notează sub formă de plan-schemă;

În continuare se trece la aplicarea practică a celor spuse, învăţîndu-se lecţia de zi, în clasă, după indicaţiile primite, sub directa supraveghere a profesorului;

b) unii profesori execută ei înşişi, în faţa clasei, ca model, toate momentele învăţării lecţiei sau a unei părţi mai dificile după care toată clasa, toţi elevii repetă operaţiunile sub îndrumarea şi controlul profesorului.

În orele următoare se controlează atît cunoaşterea normelor, regulilor date, cît şi felul în care au fost ele respectate, încurajîndu-se toate străduinţile elevilor şi adîncindu-se motivaţia respectării tehnicii învăţării cu noi argumente concrete, cu exemple din clasă.

3. — Periodic, fiecare profesor va exersa cu elevii tehnica învăţării la disciplina lui, folosind şi alte variante adecvate diferitelor capitole sau tipuri intelectuale (reproductive, imaginative); se va insista asupra elevilor cu insuccese şcolare parţiale, temporare, mai uşor de recuperat, pentru a-i folosi ca exemple stimulatoare şi pentru ceilalţi. Elevii cu atitudine refractară faţă de învăţătură vor primi sarcini potrivit intereselor şi unor aptitudini particulare spre a-i cîştiga, treptat, oferindu-le posibilităţi de realizare a unor succese şcolare oricît de modeste.

4. — Permanent, profesorii vor adînci motivaţia învăţării, arătînd frecvent utilitatea imediată şi de perspectivă, sau valoarea unor idei, necesitatea însuşirii unui capitol, a unei teme, apelînd la exemple concrete, apropiate elevilor.

5. — O atenţie deosebită se va acorda îndrumării elevilor, în oră, pentru a lua notiţe clare, sistematice, ordonate, corecte şi complete, chiar dacă se pierde mai mult timp în prima parte a anului şcolar. Totodată, elevii vor fi obişnuiţi cum să folosească manualele (cele accesibile, întrucît la clasele a IX-a sînt şi manuale inaccesibile nivelului mediu de pregătire şi cultură generală a elevilor).

MEDIILE LA LB. ROMÂNĂ ȘI MATEMATICĂ OBȚINUTE LA FINELE ANULUI 1980 ȘI ANULUI 1981 DE ELEVII UNEI CLASE EXPERIMENTALE ȘI A UNEI CLASE DE CONTROL.

CLASĂ EXPERIMENTALĂ

Clasele	Nr. elevilor	Anii	9—10		8		7		6		5		4		3—2	
			R	M	R	M	R	M	R	M	R	M	R	M	R	M
IX C	35	1980	—	—	—	1	3	2	3	3	19	14	7	6	3	4
		1981	—	1	2	2	8	7	11	7	10	13	3	3	1	2
CLASĂ DE CONTROL																
IX E		1980	—	—	—	—	2	2	10	8	14	15	6	7	3	3
		1981	—	—	—	—	3	3	11	10	14	15	4	5	2	2

Folosirea frecventă a metodelor active, controlul permanent și variat al modului de însușire a cunoștințelor, stimularea, evaluarea corectă, comprehensivă a efortului școlar de acasă și din oră, consecvența, perseverența cu care profesorii vor cere elevilor respectarea normelor de tehnica învățării sînt mijloace prin care școala, profesorul poate optimiza calitatea pregătirii teoretice și practice a elevilor din școala de masă.

Așadar, instruirea elevilor cu tehnica învățării se impune ca obiectiv principal în procesul didactic, ca o preocupare permanentă a întregului colectiv de profesori și ea trebuie să înceapă sistematic, organizat, din prima clasă gimnazială; de aici și necesitatea diferențierii modalităților de instruire cu tehnica învățării, întrucît altele vor fi obiectivele și procedeele pentru clasele V—VI, decît cele pentru clasele a IX-a. Astfel, la primele clase gimnaziale nu pot lipsi jocurile și exercițiile de concentrare a atenției pe o durată mai mare, de disciplinare a memoriei, perseverenței și voinței, laturi ale personalității mult deficitare la elevii claselor a V-a. Se va ajunge ca la clasele a IX-a elevii să capete îndrumări pentru adecvarea normelor generale la propriile trăsături, pentru cultivarea stilului personal, creator, pentru dezvoltarea capacității de transferare a procedeelor și deprinderilor de activitate cognitivă de la un domeniu la altul.

Instruirea elevilor cu tehnica învățării la fiecare disciplină trebuie să-și facă loc în planurile și programele analitice unde să se prevadă ore și capitole anume destinate acestei activități care va deveni, deci, obligatorie și mai greu de ocolit. La rîndul lor, profesorii vor fi îndrumați și obligați să-și însușească literatura de specialitate, s-o aplice creator, adaptînd-o la condițiile și specificul fiecărei trepte de învățămînt, fiecărei clase.

Considerăm drept principii dominante ale instruirii elevilor cu tehnica învățării următoarele: accesibilitatea largă a metodelor și mijloacelor tehnicii învățării, adecvate școlii de masă, diferențelor de vîrstă și tipurilor intelectuale (reproductiv-imaginativ); continuitatea și progresul, trecerea de la simplu la complex, de la motivații concrete la cele abstracte, principiu din care firesc rezultă și o etapizare a acțiunii de instruire cu tehnica învățării, acțiune care trebuie să devină *un sistem permanent, integrat practicii curente*, nu o campanie, ci o parte componentă a procesului instructiv-educativ din școală.

Dacă se vor găsi și se vor aplica și cele mai potrivite mijloace pedagogice concrete de stimulare și determinare a elevilor la efort, mijloace adecvate psihologiei vîrstelor copiilor și tinerilor, considerăm că, sigur, învățămîntul va înregistra noi succese spre o înaltă calitate, aceea dorită, așteptată de toți factorii sociali interesați.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Babanski, I. K, *Optimizarea procesului de învățămînt*, E.D.P., Buc., 1979.

Radu Ion, *Învățămîntul diferențiat*, E.D.P., Buc., 1978.

Gagné, Robert, *Condițiile învățării*, E.D.P., Buc., 1975.

Sinclair, H., *Învățarea și structurile cunoașterii*, E.D.P., Buc., 1977.

„Revista de pedagogie" din 1978—1979 și 1980.

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

Un test fonetico-sintetic pentru învățarea citirii

înv. TEODOR DRĂGOIU,
înv. VALERIA DRĂGOIU
Școala generală nr.4—Turda

LA SFÎRȘITUL FIECĂRUI AN ȘCOLAR, cînd am predat la clasa I, am întocmit un bilanț al muncii de predare-învățare a citirii: cîți elevi au învățat să citească foarte bine (cu note de 9 și 10), cîți bine (cu note de 7 și 8), cîți satisfăcător (cu note de 5 și 6) și cîți n-au reușit să învețe actul citirii (cu note de 4 și mai mici).

Despre ultima categorie de elevi ne vom ocupa în prezentul material.

Nu o dată am fost puși în situația de a constata că aveam școlari în clasa I care deși cunoșteau toate literele (sau o parte din acestea) nu puteau citi, practic nu puteau citi legat literele în silabe și cuvinte! Elevii în cauză puteau pronunța separat, spre exemplu: *t*, *r*, *e*, *n* (deci cunoșteau literele), dar de citit (pronunțat împreună în silabă-cuvînt: tren) nu reușeau, iar dacă reușeau, totuși, atunci făceau acest lucru cu întîrziere și după învingerea mai multor dificultăți.

Eram puși, astfel, în fața unor realități în care practica — prin dificultățile pe care ni le creau cazurile menționate — și teoria (îndrumările metodice, psihologia, pedagogia etc.) — prin prea puținele date de specialitate pe care ni le oferea pentru înțelegerea și învingerea acestor greutăți — ne intrigau și-n același timp ne îndemnau la o cercetare în acest domeniu.

O întîmplare, petrecută cu mai mulți ani în urmă, ne-a ajutat în muncă. În timp ce predam la clasa I, am suplinit un coleg care preda la clasa a IV-a. Era o clasă de recuperare (retardați) cu 15 elevi (fiecare avînd 1—3 repetențe).

În prima oră de citire am avut impresia că elevii (în clasa a IV-a!) nu știu să citească, căci citeau total necorespunzător: nici corect, nici cursiv, nici conștient, iar de expresiv nici vorbă. Atunci ne-am întrebat dacă nu cumva și-n acest caz e valabilă binecunoscuta apreciere „elevii nu pot citi pentru că nu cunosc literele"? Și, curioși, pe loc i-am verificat pe alfabet. Rezultatul: toți elevii cunoșteau toate literele! Atunci de ce, totuși, nu puteau citi? I-am urmărit apoi cum încercau să citească cuvînt de cuvînt și-i-am observat cum mișcau buzele, cum „citeau" literele (ex: *s*, *t*, *r*, *o*, *p*), dar de pronunțat împreună (sinteza) nu reușeau. Incredibil, dar aveam impresia că-i încurcă literele (pentru că altfel ei foloseau și pronunțau corect cuvintele pe care, acum, pornind de la litere, nu le puteau citi). Și-atunci, cum predam la clasa I, ne-a venit o idee (să practicăm și la clasa a IV-a exerciții de analiză și sinteză fonetică) și-am lăsat literele la o parte. Am încercat să „citim" (să pronunțăm) sunetele respective (*s*, *t*, *r*, *o*, *p*) pe bază de auz (sinteză fonetică). Și i-am întrebat: cum pronunțați voi, împreună, sunetele *s* și *t* și *r* și *o* și *p*? De observat cuvîntul „și" introdus între sunete pentru a crea o dificultate minimă, dar necesară — după părerea noastră — în încercarea subiecților de-a pronunța legat (în silabe sau cuvinte) două sau mai multe sunete. Rezultatul: marea surpriză! Cei mai mulți elevi nu le-au putut pronunța (sintetiza) imediat în silabă-cuvînt : strop. Practica ne-a arătat că o astfel de întrebare era prea grea pentru începutul unor exerciții (test) de sinteză fonetică și-am formulat altele mai ușoare.

După mai multe încercări am întocmit (respectînd și principiul de la ușor la mai greu) următorul pachet de întrebări (test fonetico-sintetic):

1) silabe „directe", consoană + vocală, în varianta: *b* și *a*, *c* și *a*, *d* și *a* etc. — adică o consoană, putînd fi luate pe rînd toate consoanele sau numai cîteva, împreună cu una și aceeași vocală;

2) silabe „directe", consoană + vocală, în varianta: *m* și *a*, *m* și *o*, *m* și *i* etc. — adică una și aceeași consoană împreună cu fiecare vocală (sau cu cîteva vocale);

3) silabe „închise", consoană + vocală + consoană, ex: Cum pronunți tu, împreună, sunetele *c* și *a* și *r* sau *b* și *e* și *c* etc.;

4) silabe cu aglomerări de consoane, din care două consoane consecutive, ex; *tre-ce*, *gra-bă* etc. sau *sînt*, *cînt* etc.;

5) silabe cu aglomerări de consoane, din care trei consoane consecutive, ex.: *stro-pesc*, *strîn-ge* etc.;

6) silabe (cuvinte) cu 5—6—7 litere, ex.: *strîns*, *stringi* etc.;

7) silabe „inverse", vocală + consoană, ex: *a* și *m*, *a* și *n*, *a* și *r* etc. sau *a* și *n*, *o* și *n*, *i* și *n* etc. (pe care le-am trecut în test la urmă nu pentru că ar fi cele mai grele, ci pentru simplul fapt că inversează modalitatea de formare a silabelor: se începe cu vocală, nu cu consoană; ca dificultate de pronunțare aflîndu-se pe locul al 2-lea, după silabele „directe": variantele 1 și 2);

8) silabe care cuprind diftongi, triftongi.

Rezultatele testării ne-au arătat că odată cu apariția în silabe a consoanelor consecutive elevii au început să întîmpine unele greutăți în formularea răspunsurilor: întîrzieri, nesiguranță, confuzii, ba chiar unii refuzau să răspundă. Și-n toate cazurile era o legătură evidentă între corectitudinea răspunsurilor primite și felul cum citeau elevii interogați. Școlarii care răspundeau corect la cît mai multe și mai grele întrebări citeau totuși spre satisfăcător, iar elevii care nu puteau răspunde corect citeau de îți venea să crezi că într-adevăr n-ar cunoaște literele (în ciuda faptului că totuși le cunoșteau!).

Printre acțiunile de ajutorare a elevilor în cauză am introdus (ideea venindu-ne tot de la practica cu elevii de clasa I) exerciții *gradate* ca dificultate, *de analiză*, dar, mai ales, de *sinteză fonetică* (conform testului de mai sus). Și-am constatat un mic progres, dar era un progres evident în ciuda faptului că elevii în cauză, ajutați *prin metoda fonetico-sintetică*, aveau dificultăți la citire, probabil, din motive diferite (medicale, psihologice, pedagogice etc.).

Rezultatele relativ bune obținute cu elevii amintiți și curiozitatea științifică ne-au îndemnat să experimentăm testul și la clase normale (a IV-a, a III-a, a II-a) și apoi și la clasa I, la care predam, potrivindu-se, ca timp, chiar la sfîrșitul perioadei abecedare (cînd erau învățate toate literele). Rezultatul: între răspunsurile elevilor și felul cum citeau era o legătură directă: elevii care citeau foarte bine dau răspunsuri corecte și fără nici o întîrziere, în timp ce elevii care citeau, spre exemplu, satisfăcător răspundeau cu unele întîrzieri, uneori cu nesiguranță, ba chiar cu unele greșeli la întrebări mai grele.

Aveam, astfel, o utilizare confirmată de practică a testului nostru: cu ajutorul lui puteam arăta că între capacitatea elevilor de a sintetiza (pronunța legat în silabe și cuvinte) două sau mai multe sunete, pe bază de auz (noi i-am zis acestei activități și „citire fonetică", fără litere) și citirea propriu-zisă, pe bază de văz (cu suport grafic-litere) există o legătură directă.

Apoi, în limitele experiențelor efectuate pînă la acea dată, mai notam (urmare firească a „legăturii directe" de care vorbeam) și faptul (de-o importanță mai mult teoretică și ca o curiozitate profesională) că prin „citirea fonetică", la fel ca prin „citirea grafică" (pe litere), se putea stabili (*nominal* și numeric, cu o mare aproximație, în unele clase chiar 100%) elevii, dintr-o clasă, care citeau foarte bine, bine, satisfăcător și nesatisfăcător (cele două feluri de citiri confirmîndu-se reciproc). Iar cu importanță mai mult practică notam „întrajutorarea" celor două feluri de citiri, cu prioritate (în cazurile noastre) pe „citirea fonetică" necesară pentru îmbunătățirea citirii propriu-zise (acțiune prin care elevii care citeau nesatisfăcător puteau fi sprijiniți să citească satisfăcător sau chiar mai bine, cei care citeau satisfăcător să citească cel puțin bine ș.a.m.d.).

Oricum, însă, măsurile ce le puteam lua ca urmare a folosirii testului (mai importante decît testul în sine) ne îndemnau la o anumită reținere, deoarece ele erau mai mult corective ale unor aspecte de muncă (învățarea citit-scrisului) care n-au fost făcute, la timpul lor, cum ar fi trebuit (și-am putea adăuga că n-au fost nici susținute, în continuare, în clasele II—IV, cu acțiuni adecvate).

Cu totul altul ne-ar fi fost entuziasmul în cercetare dacă testul, în loc de constatativ-corectiv, ar fi fost prospectiv-preventiv, adică cu ajutorul lui să se poată descoperi elevii candidați la neînvățarea citirii încă înainte de a începe învățarea literelor (în grădiniță, în familie chiar, sau cel puțin în primele zile sau săptămîni de școală, în clasa I), situație în care învățătorii ar putea lua măsuri, în primul rînd, de prevenire, de ajutorare în continuare în mod permanent sau numai cînd e cazul și numai apoi de corectare — dacă va mai fi nevoie.

Cu aceste gînduri (cam de domeniul fantasticului!), în anii următori, am trecut la experimentarea testului pe mai multe serii de elevi de clasa I. Testarea prospectivă, cîte una pe săptămînă, a durat toată perioada preabecedară (4—5—6 săptămîni).

Prima testare am făcut-o în ziua a doua sau a treia din prima săptămînă, fără nici o pregătire prealabilă a elevilor. Am luat pe fiecare elev separat într-o altă sală sau în fața clasei, la catedră, ca să nu audă ceilalți copii și l-am întrebat: cum pronunți (spui, zici) tu, împreună (legat), sunetele *m* și *a* (sau *m* și *o*, *m* și *e*, ori *n* și *a*, *r* și *a* etc.)? Rezultatul: 3—10 răspunsuri corecte. Am căutat să aflăm dacă de undeva (grădiniță, familie etc.) elevii în cauză, candidați siguri

la învățarea citirii, au fost inițiați sau puși în contact (au văzut și auzit cum citesc frații lor mai mari, dacă știu ei să citească?) și toate acestea ni le-am notat spre a ține seama de ele. Spunem acestea, deoarece foarte mulți copii, în această perioadă, fără nici o inițiere, nu răspund corect nu pentru că n-ar avea capacitatea necesară, ci pentru că nu înțeleg întrebarea (nu-și dău seama ce trebuie să facă cu sunetele auzite), motiv pentru care mulți răspund cît se poate de corect ceea ce au auzit: „m și a" în loc de „ma".

A urmat apoi o săptămînă de inițiere în paralel cu parcurgerea abecedarului și apoi testarea a doua (de data aceasta în fața clasei, în auzul tuturor). Rezultatul: copiii se diferențiaseră, acoperind toate rubricile testului: foarte bine, bine, satisfăcător și nesatisfăcător.

Am continuat exercițiile de „citire fonetică", odată cu parcurgerea programei (care cere și ea exerciții de analiză și sinteză fonetică începînd cu studiul cuvîntului și silabei, pag. 12 în abecedar). Am pus un accent deosebit pe sinteze fonetice speciale (varianta a doua din test), mai ales în lecțiile pentru studiul vocalelor (*a, e, i, o, u*) — paginile: 15, 16, 17, 18, 19 — cînd acestea ne-au permis să asociem toate consoanele cu una și aceeași vocală. Am repetat testul și-am comparat rezultatele cu cele anterioare. La fiecare nou test rezultatele erau mai bune (își arătau roadele exercițiile fonetico-sintetice), dar tot mai erau elevi (numeric în descreștere) care nu puteau răspunde corect.

După 4—5—6 săptămîni de *exerciții fonetice speciale* (cît ține perioada preabecedară) trebuia să trecem la învățarea literelor (perioada abecedară) și dacă și la ultimul test (efectuat în ultima zi a perioadei preabecedare) mai erau elevi care nu puteau oral, pe bază de auz, să pronunțe împreună două sunete în silabe „directe" (ex: *m* și *a*→ *ma* etc.), atunci, aceștia (din punctul de vedere al sintezei fonetice) erau candidați siguri la neînvățarea citirii (și, din păcate, aproape în fiecare serie se găseau și astfel de copii).

Clasificarea acestor elevi, însă, numai temporar era negativă, deoarece astfel de situații — practica ne-a dovedit-o — se pot ameliora, ba chiar corecta, prin exerciții speciale de sinteze fonetice efectuate în fiecare oră de citire la clasa I (adaptate sunetului nou ce se învață, în corelare cu sunetele învățate anterior și crescîndu-le în dificultate pe măsură ce apar silabele „închise", „inverse", ori cele cu aglomerări de consoane; exerciții care, prin conținutul și forma lor, constituiau elemente noi în binecunoscuta metodologie de predare-învățare a lecțiilor de citit-scris). În continuare, în perioada postabecedară sau în clasele a II-a, a III-a și a IV-a, dacă mai era cazul, exercițiile fonetice speciale ajutau atît de mult încît, practic, nu mai avem școlari care să cunoască literele și să nu poată citi (să nu poată pronunța literele împreună corect și fără ezitări în silabe și cuvinte).

Rezultatele obținute în predarea-învățarea citit-scrisului, și-apoi a citirii, ca urmare a aplicării testului și-a măsurilor amintite, sînt superioare celor anterioare: citirea s-a îmbunătățit la toți elevii, iar la cei cu deficiențe fonetico-sintetice în mod special. Cazul elevului *V.A.* din seria 1978/1979—1981/1982 este ilustrativ: deși copilul avea recomandare medicală pentru școală specială, avînd deficiențe de auz (60%) și de vorbire, rămînînd în colectivul clasei noastre (mama elevului refuzînd să-l dea la o școală specială) a învățat să citească mult peste așteptări, de calificativul satisfăcător.

Comunicînd aceste date am dori, însă, să nu se ceară testului, și-n mod special măsurilor (preventiv-pregătitoare, permanent-ajutătoare și la nevoie corective) propuse de noi, mai mult decît pot și sînt ele, deoarece, adesea aceiași copii cu deficiențele de natură fonetico-sintetică mai pot avea și alte deficiențe care le pot cauza dificultăți în învățarea citirii și mai mari și mult mai greu de învins decît cele amintite (ex: unele dificultăți în învățarea literelor: recunoaștere, memorare, confuzii etc., etc., probleme ce singure ar putea constitui subiectul unui articol).

În încheiere, ne exprimăm părerea că experimentarea și confirmarea valorii testului, precum și perfecționarea lui și-a măsurilor ce se impun pentru ajutorarea școlarilor cu deficiențe fonetico-sintetice vor deveni instrumente de mare folos în practica școlară (pentru educația fonematică, ortoepică, formarea priceperilor și deprinderilor fonetico-sintetice etc., și-n final influențarea în bine a capacității copiilor de-a decoda sonor semnificația literelor).

Din enigmele scrisului incorect

Institutor SEVER ENCULESCU, Înv. ANA ENCULESCU,
Școala generală nr. 7, Turda, jud. Cluj

CEEA CE NE-A CĂLĂUZIT și îndemnat spre a ne expune cîteva din modestele noastre păreri privind „enigmele" scrisului incorect, a fost următorul citat desprins din Chemarea Congresului Educației și Învățămîntului „Folosiți din plin setea de învățătură a copiilor de

cîrste mici, pentru ca anii de început să fie cît mai rodnici, învățați-i pe copii să iubească și să-și însușească limba română, formați-le deprinderile necesare *de citire și* scriere corectă, *dezvoltați-le dragostea și pasiunea pentru lectură, introduceți-i cu pricepere în lumina științei, în cunoașterea naturii și societății". Am subliniat în citat cîteva cuvinte și anume: „deprinderile necesare de scriere corectă", puține dar care reclamă unul dintre cele mai importante deziderate ale limbii române, căruia îi sîntem datori toți slujitorii școlii și, în primul rînd, învățătorii și profesorii de limbă română.*

Vom insista asupra acestui aspect al limbii materne, atît de comentat, pentru că problema scrisului corect trebuie să rămînă mereu actuală, asupra ei fiind necesar a se exprima cît mai multe opinii ale celor ce și-au ales menirea de modelatori ai sufletelor omenești — cu precădere, aceia care au ajuns la anumite concluzii, pe baza propriei experiențe din munca de zi cu zi din școală.

Este cazul să formăm opinie, pentru că ne este dat la tot pasul să asistăm încă la neplăcuta împrejurare ce constă în a „contempla" un scris incorect, la elevii noștri, la tineri și vîrstnici, abundînd mai ales greșelile de punctuație și ortografie. Dealtfel, în școala contemporană, se apreciază că „pe plan mondial domină o criză în ce privește însușirea ortografiei, ale cărei cauze sînt multiple, de ordin psihologic, pedagogic, medical și sociologic".

Știm și faptul că studiul limbii române în școală comportă încă o serie de dificultăți determinate, pe de o parte de caracterul abstract al cunoștințelor și de complexitatea deprinderilor ortografice ce trebuie formate în legătură cu aceste cunoștințe, iar pe de altă parte dificultățile sînt inerente sistemului încă tradițional de predare, care nu realizează un învățămînt activ, euristic și formativ.

Grație acestor dificultăți, și mai sînt încă, trebuie să realizăm obiectivul principal al studiului gramaticii care constă „nu atît în învățarea de reguli și categorii gramaticale, cît și în dezvoltarea flexibilității gîndirii, în formarea unor capacități intelectuale" și nu mai puțin important fiind al doilea obiectiv al studierii gramaticii, respectiv „formarea automatismelor ortografice".

Enigmele problemei scrisului incorect trebuie căutate, e adevărat, pe parcursul claselor I-VIII. Apreciem că ar trebui totuși o eșalonare a acestei spinoase probleme pe cicluri sau etape de învățămînt, pentru a dispare pentru totdeauna acel transfer de vinovăție, respectiv de la cei ce lucrează în învățămîntul liceal, care afirmă deseori că le vin în liceu elevi „analfabeți" sau „semianalfabeți" în materie de limbă, la cei ce lucrează în învățămîntul gimnazial și vinovăția ajunge, bineînțeles, la cei ce lucrează în învățămîntul primar și rămîne aici, căci la grădiniță copiii nu învață să scrie și să citească.

Care este punctul nostru de vedere?

Considerăm justă precizarea programei de limba română pentru clasele I-IV, care ne atrage atenția că la sfîrșitul clasei a IV-a, toți elevii să fie în măsură să ne ofere o scriere cu adevărat corectă, făcîndu-se și sublinierea „fără greșeli ortografice". Or, cînd accentuăm „fără greșeli ortografiace" și, bineînțeles, nici de punctuație, aceasta presupune deja și existența automatismelor necesare unei scrieri corecte. Cu alte cuvinte, problema scrisului corect trebuie rezolvată într-adevăr în învățămîntul primar, unde din întîmplare s-a oprit și acel transfer al vinovăției. Dar cum putem realiza complexitatea de cunoștințe și de automatisme ortografice ce trebuie formate în legătură cu aceste cunoștințe în primii patru ani de scăzută experiență școlară?

Ajunsă în acest prag de rezolvare, apreciem că datele problemei trebuie să se bifurce astfel:

a) În clasele I și a II-a trebuie să se pună accentul cuvenit pe formarea deprinderilor de scriere corectă a limbii române.

b) În clasele a III-a și a IV-a se reiau și se aduc completări de cunoștințe privitoare la scrierea corectă, dar accentul deosebit să se pună pe formarea automatismelor ortografice.

Numai modesta experiență de la clasă ne-a impus afirmația că, într-adevăr, primele două clase primare ne oferă premise certe ale formării deprinderilor de scriere corectă, deoarece nici la școală, pe cînd eram elevi și nici la alte activități didactice nu ni s-a spus că în clasa I trebuie să le vorbim elevilor despre cele șapte cazuri de folosire a virgulei întîlnite în abecedar sau despre cele patruzeci și opt de liniuțe de unire întîlnite tot acolo. Nici programa nu ne stimulează atenția înspre aceste necesare lecții de gramatică și nu ne ajută nici „Îndrumătorul de predare a abecedarului". Dar manualul, primul dar oferit de școală micuțului elev, ne oferă din belșug asemenea lecții. Nici din inițiativa noastră nu am predat aceste lecții în primii ani de dăscălie și de ce să nu recunoaștem poate nici acum în mod planificat și avînd în vedere măcar succedarea cronologică a cunoștințelor ce vizează scrierea corectă. Cîți dintre noi ne-am referit la virgula întîlnită în abecedar la pagina 43, după predarea a numai 9 litere? „— Luca, ai alune?" Toți ne-am referit doar la semnul întrebării, căci așa ne cere programa și ne ajută „Îndrumătorul". Tot astfel la pagina 44 „— Mamă, Lică ară!" Toți ne-am referit numai la semnul exclamării din aceleași motive. Aceeași situație la pagina 45, 48, 52, 53, „— Ce carte e, Paule?", pagina 56, 94, „— Bine, Neghiniță, vino să te văd!" etc. etc. Numai acest caz de folosire a virgulei, respectiv vocativul substantivului, tocmai din clasa a V-a, l-am găsit folosit numai

în textele din perioada abecedară, de treizeci de ori. În perioada postabecedară, am găsit vocativul substantivului și în titlul lecțiilor, ex. „Bun venit, vară!" — titlu ce-l vom scrie pe tablă, iar elevii în caiete. Cînd îl vor scrie în caiete, măcar unul dintre cei 32—42 colaboratori ai noștri, va fi curios să afle cîte ceva din tainele acestui semn. Dar ce facem cu celelalte cazuri de folosire a virgulei întîlnite din abundență în abecedar? Pagina 45 „O, un cocor mare!", pagina 51 „E vecinul meu, Vicu". Pagina 53 „Uite o vulpe, un lup, un purcel, un pelican, o pitulice.", pagina 59, text:

„Acum, începem:
Vine iarna de la munte,
Peste rîu ea pune punte."

Credem că a nu învăța nimic despre virgulă în clasa I sau a trece cu ușurință peste această lecție, trecînd doar în clasa a II-a la exerciții de citire, alcătuire și scriere a unor propoziții în care virgula se folosește doar în enumerări, așa cum prevede programa, înseamnă că, cu *bună știință*, contribuim la cauzele care generează scrisul incorect.

Tot astfel putem să ne referim la semnele de ortografie, respectiv liniuța de unire. Acest semn îl întîlnim în textele din perioada postabecedară, respectiv în cele 13 texte obligatorii și în cele 8 texte pentru lectura suplimentară. În textele obligatorii, acest semn este folosit de 23 de ori, iar în cele suplimentare de 25 de ori, semn dătător de ton în aprecierea unei scrieri corecte. Iată cîteva cuvinte și expresii întîlnite în textele menționate în care este prezentă liniuța de unire: „bine-mi pare", „răcoarea-i place", „spune-i", „ce-ai făcut", „mi-e somn", „i-a strigat" etc. etc. Credem că nu s-a pus un accent deosebit pe dificultățile ortografice de mai sus, deși unii copii intervin cu explicații măcar asupra ortogramelor ce admit comparații, respectiv: „ce-ai = ceai", „mi-e = mie", „i-a = ia" etc., cuvinte pe care eventual le-au văzut scrise și fără liniuță de unire.

Dar se mai găsesc în abecedar încă multe alte lecții de gramatică simplă. De exemplu, la pagina 40, credem că autorii manualului, introducînd cuvintele „u-nu", „u - na", subtil ne determină pe noi să reflectăm asupra genului și numărului substantivului, iar legat de acestea, articolul: „aluna-alune", „mina-mine", „marinar-marinari-marinarii", ca lecția aceasta să excleze la pagina 105, unde întîlnim primul text în abecedar scris cu litere caligrafice:

„Haideți, copii, să cîntăm,
Cu toți copiii din țară!
A noastră e ziua, copii,
E ziua întîia din vară!" — text ce trebuie observat, comentat și copiat frumos pe caiete de către elevi.

Mai găsim în clasa I și a II-a lecții referitoare la pronumele personal și demonstrativ (cazul lui „aceea-aceia"; „aceeași-aceiași") sau timpurile verbului, precum și situații de omofonie între adverbe, adjective, conjuncții, pe de o parte și alte clase gramaticale, pe de altă parte. Ex: „cuminte—cu minte; deloc—de loc; odată—o dată; devreme—de vreme" etc. etc.

Din practica activității noastre știm că, după predarea a numai cîteva litere, obișnuim să dăm elevilor scurte dictări de cuvinte sau chiar propoziții. Ce texte am putea alege pentru dictare, fie și din primele două clase primare, din care virgula și dificultățile ortografice să lipsească cu desăvîrșire? Credem că nici organele de îndrumare și control nu ocolesc asemenea texte, ci dimpotrivă, se caută, se însemnează, se dictează, se calculează media clasei, se trag concluzii și apoi se consemnează rezultatele. Că elevul trebuie să posede deprinderi de scriere corectă încă din primele două clase primare, ne-o confirmă cu prisosință manualele școlare respective, din care citim doar cîte un text: „Odată, într-o seară, vulpea cea vicleană a plecat în sat ca să fure găini. În drumul său, ea întreba pe oricine întîlnea:

— Nu aveți cumva vreo găină de vînzare? Un cocoș pintenat, cu creastă roșie ca focul și penele din coadă îndoite ca o seceră, văzînd-o pe cumătra vulpe și auzindu-i dorința i-a strigat:

— Dacă vrei găini și rațe, uite colo un coteț.

Vulpea lacomă sări repede să-și umple sacul ce-l avea în spinare." — text din lecția „Vulpea și cocoșul" — clasa I pagina 119, text ce cuprinde 6 virgule și 6 dificultăți ortografice. Sau un text din lecția „Pantofii lui Costel" din clasa a II-a, luat aproape la întîmplare, căci se întîlnesc în manual din abundență:

„Într-o zi, Costel a venit la școală cu pantofii murdari. Ne-am mirat, pentru că afară era vreme frumoasă.

Tovarășa învățătoare i-a văzut pantofii și s-a supărat.

— Ce s-a întîmplat, Costele, cu pantofii tăi?

Costel a plecat ochii în jos și a răspuns:

— Mama a plecat de dimineață la serviciu și n-a avut timp să mi-i curețe" — toate dificultățile ortografice admițînd și comparații: „ne-am=neam; i-a=ia; s-a=sa; n-a=na" — prilej de aprinse discuții și alte exemplificări ale elevilor.

Idealul este, deci, ca toți elevii, la sfîrșitul celor două clase primare, să ne delecteze cu o scriere corectă, măcar la nivelul pretențiilor ce le ridică textele mai sus citate. Cheia succesului trebuie căutată și găsită aici, pe terenul fertil ce aparține acestor mici școlari. Și o vom găsi cu ușurință dacă vom fi perseverenți unei planificări cuprinzînd aceste simple probleme de limbă, fie și dacă nu ni se pretind. Și dacă, în următoarele două clase (a III-a și a IV-a), vom

acorda atenţia cuvenită perfectării automatismelor cerute de scrierea corectă, cu siguranţă că la finele învăţămîntului primar problema scrisului corect este pe deplin rezolvată.

Cu toate acestea, la finele învăţămîntului gimnazial, încă se mai află elevi cu serioase lacune în privinţa scrisului corect, lacune ce se continuă şi în învăţămîntul liceal. Problema trecînd în zona învăţămîntului gimnazial, îşi fac apariţia alţi factori care determină această nedorită situaţie. Credem, totuşi, că ar fi necesar să se aloce în programă, dacă la clasă alte împrejurări nu se găsesc, cîteva ore pe trimestru, avînd ca destinaţie oblîgatorie scrisul corect, accentul deosebit punîndu-se pe dictări organizate cu competenţă şi aceasta chiar în detrimentul unor cunoştinţe teoretice, exerciţii sau analize gramaticale. Reamintim că trebuie să se accentueze apoi colaborarea dintre învăţători şi profesorii de limba română, atît înainte de terminarea învăţămîntului primar cît şi după predarea şi preluarea automatismelor formate în privinţa scrisului corect. Această colaborare trebuie să se consolideze apoi între profesorii de limba română şi cei de alte specialităţi, la aceştia din urmă, elevii, luînd notiţe, îşi deformează scrisul, pierzîndu-se mult şi din corectitudinea acestuia.

În prezentul articol ne-am propus să înfăţişăm doar cîteva dintre cauzele care generează încă scrisul incorect. În următoarele numere ale revistei ne vom expune părerea asupra metodologiei predării acestor simple lecţii de gramatică, simple dar fundamentale. Numai rezolvînd cu încredere şi pasiune asemenea problematici întîlnite în activitatea noastră, vom astîmpăra acea nepotolită sete de învăţătură a copiilor de vîrste mici, preţios îndemn desprins din Chemarea Congresului Educaţiei şi Învăţămîntului.

Sporirea caracterului funcţional al gramaticii şi interpretarea stilistică a textelor literare

înv. CORNELIA GHINDĂ,
înv. GHEORGHE GHINDĂ
Şcoala generală Dor Mărunt, jud. Călăraşi

Creată şi dezvoltată de popor, bogată în cuvinte şi forme gramaticale, limba română permite exprimarea precisă, nuanţată şi clară a ideilor şi sentimentelor.

Însuşirea limbii începe în familie, primul dascăl fiind mama care în cele mai multe cazuri, fără a avea o pregătire pedagogică, condusă de instinctele materne, cu multă răbdare şi afectivitate este cea care-i deschide copilului poarta spre universul plin de necunoscut, îl ajută să cucerească acest univers pas cu pas, răspunzîndu-i zilnic la inevitabilele întrebări puse de copil „De ce.....?"

Învăţămîntul preşcolar, treaptă intermediară în procesul cunoaşterii între familie şi şcoală, contribuie în mod conştient şi organizat la îmbogăţirea vocabularului, la cultivarea deprinderii de exprimare corectă, activitate preluată şi continuată de şcoală în vederea perfecţionării vorbirii în conformitate cu normele limbii literare. Interdependenţa dintre elementele componente ale limbii impune predarea normelor gramaticale ca un tot unitar. Altfel spus, studiul limbii înseamnă pătrunderea simultană în toate compartimentele ei, pe baza respectării principiului accesibilităţii şi a particularităţilor de vîrstă. Deşi programa de gramatică compartimentează studierea normelor gramaticale pe clase, asta nu înseamnă că ne vom ocupa în clasa respectivă numai de acele elemente indicate de programă. La baza programei stă sistemul concentric — ea cuprinde pe clase acele noţiuni asupra cărora se revine cu elemente noi ce au drept scop întregirea şi consolidarea cunoştinţelor dobîndite anterior.

În sfera unor noţiuni de morfologie şi sintaxă, fără definiţii şi terminologie gramaticală, elevii sînt introduşi încă din clasa I, cînd sînt puşi în situaţia atît de a face clasificarea cuvintelor după criterii stabilite: fiinţe, lucruri, însuşiri, acţiuni..., cît şi de a stabili funcţiile sintactice, ajutaţi de întrebările noastre canalizatoare, activitate ce trebuie să stea în centrul preocupărilor învăţătorului încă de la primele lecţii în care apare propoziţia. Paralel cu conştientizarea actului citirii, prin comentarea textului se realizează şi analiza sintactică.

La predarea sunetului *P*, lecția PENARUL are următorul text:

„Pavel are un penar. Pe capac e pictat un păun. Vine Cecilia. Ea cere o linie. Pavel caută linia".

În urma numerotării propozițiilor, textul se poate comenta astfel:

Despre cine se vorbește în prima propoziție? (despre Pavel).

Ce se spune despre Pavel? (că are)

Ce are Pavel? (un penar).

Dacă topica primei propoziții — *S.P.C.* — — permite cu ușurință depistarea funcțiilor sintactice, comentarea celei de-a doua propoziții „Pe capac e pictat un păun" prezintă un anumit grad de dificultate, prin faptul că subiectul se află la sfîrșitul ei. La întrebarea „despre cine se vorbește în propoziție", elevii sînt tentați să răspundă: „despre capac". În urma întrebării „cine e pictat pe capac?" — elevii constată că despre cuvîntul „păun" se vorbește în propoziție, cuvînt aflat la sfîrșit. Analiza decurge apoi ușor:

Ce se spune despre păun? (că e pictat)

Unde este pictat păunul? (pe capac)

Cea de-a treia propoziție nu prezintă nici o dificultate în stabilirea funcțiilor sintactice, deși predicatul se află la începutul propoziției.

O situație conflictuală creează analiza propoziției a patra, în care subiectul este subînțeles („Ea cere o linie"). Și de data aceasta întrebarea „despre cine se vorbește în propoziție" — nu este cea potrivită. Întrebarea „cine cere linia" — îi conduce pe elevi la răspunsul Cecilia, cuvînt subînțeles, substituit de pronumele personal ea.

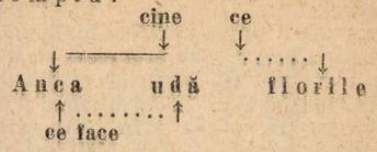
Cea de-a cincea propoziție are o structură similară cu prima și analiza decurge destul de simplu.

Printr-o exersare ritmică a acestui procedeu de comentare a textelor de citire, elevii clasei I înțeleg în mod conștient că simpla înregistrare de noi și noi cuvinte nu este suficientă pentru a te exprima — raportul de interdependență dintre cuvinte și respectiv dintre idei este cel care face ca limba să devină instrument social pe care fiecare îl folosește și-l îmbogățește, raport pe care ei îl cunosc sub numele de „legătură" sau „înțeles".

Dacă în clasa I funcțiile sintactice sînt stabilite prin dialogul învățător — elev, învățătorul pune întrebarea iar elevul caută în propoziție cuvîntul ce răspunde la întrebarea respectivă, în clasa a II-a procedeul folosit este reversibil — învățătorul indică un anume cuvînt din propoziție iar elevul stabilește ce întrebare se impune și cărui cuvînt trebuie adresată, pentru ca răspunsul să fie cuvîntul indicat de învățător.

Desigur acest procedeu presupune un efort intelectual sporit —, el contribuie cît se poate de mult la dezvoltarea facultăților intelectuale. Obișnuindu-i pe elevi să folosească crete sau creioane colorate în analiza propoziției, raportul de interdependență dintre cuvintele propoziției devine cît se poate de intuitiv.

Exemplu:



După numai cîteva exerciții de acest gen, elevii stabilesc cu precizie ce întrebare trebuie adresată și cărui cuvînt, pentru ca apoi linia trasată în mod diferit sau colorată diferit să conducă spre cuvîntul indicat de învățător.

În abordarea acestui stil de lucru cu clasa a II-a am pornit de la ideea marelui pedagog Jerome Bruner, exprimată în volumul „Procesul educației intelectuale", că orice noțiune poate fi prezentată copiilor de vîrstă școlară, potrivit modului lor de gîndire, și ne pronunțăm cu toată convingerea pentru o instruire timpurie care va ajuta mai tîrziu la înțelegerea exactă și întărirea reprezentărilor formate. Operarea timpurie cu întrebările folosite pentru stabilirea funcțiilor sintactice contribuie la dezvoltarea gîndirii logice, netezește drumul spre înțelegerea conștientă a acelor noțiuni de sintaxă prevăzute de programă în clasele III—IV, noțiuni întregite cu definiții și terminologie gramaticală.

Deprinderea de exprimare orală se realizează într-o strînsă interdependență cu deprinderea de scriere — însușirea anumitor norme ortografice și de punctuație impunîndu-se cît se poate de timpuriu. De la primele lecții în care apare propoziția, elevii clasei I încep studierea normelor de punctuație, ceva mai tîrziu, în clasa a II-a și a celor de ortografie, noțiuni ce se reiau concentric și pentru a căror însușire exercițiul este metoda predominantă.

Dezacordul dintre subiect și predicat este una dintre problemele cu care se confruntă învățătorul încă de la început. Pentru eliminarea acestei lacune, corectarea exprimării trebuie urmărită în cadrul tuturor disciplinelor școlare, în orice situație ivită — școlară sau extrașcolară. Corectarea exprimării nu este suficientă; pentru a forma convingeri, ea trebuie motivată. Numerele și genurile substantivelor cunoscute la început prin intermediul cuvintelor — unu, una, mai mulți, mai multe, fac posibilă înțelegerea conștientă a necesității acordului subiectului cu predicatul. Dezacordul, de regulă, este întîlnit în vorbirea indirectă a elevilor. Este știut faptul că elevul preferă vorbirea directă și că transpunerea vorbirii directe în vorbire indirectă o realizează cu foarte mare stîngăcie, aspect ce poate fi înlăturat prin antrenarea în povestirea bucăților de lectură, alcătuirea unor compuneri libere — teme ce duc la îmbogățirea sistematică a vocabularului, la

formarea deprinderii de exprimare corectă, oral și în scris.

Îmbinarea studiului limbii cu studiul literaturii prin numeroase exerciții și aplicații permanente face ca exprimarea elevilor să fie nu numai corectă, cursivă ci și expresivă și concisă. Alegerea cu grijă a cuvintelor, folosirea a cît mai multor epitete și comparații, a expresiilor întîlnite în bucățile de lectură, toate acestea într-o încadrare contextuală potrivită contribuie la formarea unui stil individual, nuanțat. În textele manualelor de citire pentru clasele II—IV se întîlnesc foarte multe expresii literare ce au o valoare stilistică deosebită, explicarea lor impunîndu-se pentru înțelegerea mesajului transmis de autor. La pag. 106 a manualului de citire al clasei a IV-a, în poezia „Mulțumesc" de N. Constantinescu se întîlnesc expresiile: „demn de faptă și cuvînt" — „glorii din străbuni" — „leagăn românesc". Comentînd aceste expresii atragem atenția elevilor asupra modului de exprimare al autorului. Cît de frumos și concis este redată hărnicia și cinstea în expresia „demn de faptă și cuvînt"! Admirație și respect față de actele eroice ale înaintașilor și sentimentul mîndriei naționale este trezit de expresia „glorii din străbuni". Atotcuprinzătoare a noțiunii de țară este expresia „leagăn românesc".

Analiza lexicală dezvăluie elevilor bogăția lexicală a limbii, precum și sistemul intern de îmbogățire. Explicarea cuvintelor necunoscute care pot fi arhaisme, neologisme, regionalisme sau cuvinte tehnice și punerea elevilor în situația de a le folosi într-o încadrare contextuală nouă contribuie nu numai la înțelegerea textului respectiv, ci și la îmbogățirea vocabularului și implicit la perfecționarea vorbirii. Ca procedeu de bază în analiza lexicală, în vederea îmbogățirii vocabularului, deosebit de important este procedeul de substituție sinonimică. În cazul expresiei „leagăn românesc" se poate ajunge cu ușurință la noțiunea de țară, loc natal, pămînt românesc. Epitetele, comparațiile, substituțiile metaforice sînt mijloace artistice de exprimare, care, dublate de timbrul vocii celui care citește, povestește sau declamă, trezesc elevilor trăiri afective și emoționale. Un text plin de sensibilitate artistică redată cu ajutorul expresiilor plastice este întîlnit în manualul de citire al clasei a IV-a în bucata „Frunza" de E. Gîrleanu. Vorbind despre o frunză abia desfăcută din mugur, autorul spune; „cea dintîi rază de soare s-a împletit pe dînsa ca o sîrmă de aur, făcînd-o să tremure de fericirea unei asemenea atingeri." Peste acest emoționant tablou al reînvierii naturii nu putem trece fără să-i sensibilizăm pe elevi — să trezim în sufletele lor dragostea pentru natură, pentru viață. De comparație uzează autorul și cînd descrie prietena frunzei — „rîndunica ...taie albastrul ca o săgeată". În acest caz elevii vor fi conduși spre următoarea substituție — zboară repede, zboară iute. Soarele este numit stăpînitorul lumii. Natural că în acest caz se impune comentarea expresiei pînă se ajunge la adevărul științific că soarele întreține viața — lumea. De fapt, această lecție oferă o reală posibilitate de generalizare, de abstractizare chiar, referitor la viață și moarte care conduce la înțelegerea de către elevi a procesului de transformare a materiei în natură.

Însușirea expresiilor din această bucată și din multe altele este de un real folos elevilor în alcătuirea compunerilor libere. În acest scop se impune un gen de activitate cu un pronunțat caracter instructiv formativ — memorarea unor scurte pasaje din acele bucăți de lectură în care elevii întîlnesc descrierea. În manualul de limba română, clasa a II-a, la p. 120, din bucata de lectură „Răsărit de soare" de Al. Vlahuță se poate indica elevilor să memoreze fragmentul ce descrie răsăritul soarelui. Acest fragment, în care abundă figurile de stil, adaptat la specificul local, este un minunat material în alcătuirea unei compuneri libere. În clasa a III-a, la tema „Bunicul" de asemenea se poate cere elevilor să memoreze fragmentul ce descrie portretul bunicului. „Pletele lui albe și creț sînt ca niște ciorchini de flori albe...". Dubla valoare a acestui gen de activitate se justifică prin faptul că în paralel cu dezvoltarea memoriei se realizează și dezvoltarea vocabularului, îmbogățirea lui cu cît mai multe expresii plastice, fapt ce ne îndreptățește să recurgem la acest gen de activitate independentă ori de cîte ori avem prilejul. Desigur, nu este un gen ușor de activitate — memorarea textelor solicită un efort mult mai mare decît memorarea poeziilor; — de aceea nu vom pretinde ca toți elevii să memoreze integral paragraful indicat. Este foarte îmbucurător dacă un elev cu posibilități intelectuale mai reduse a reținut cîteva expresii și mult mai îmbucurător este dacă acest elev reușește să le folosească într-o nouă încadrare contextuală. Tratînd elevii diferențiat, în raport cu realele lor posibilități intelectuale, reușim să formăm niveluri variate de gîndire și exprimare într-o manieră cît se poate de personală, evitînd șablonismul.

Din conținutul bucăților de citire cu caracter istoric, precum și din lectura particulară, elevii claselor a II-a și a III-a iau cunoștință de împrejurările în care s-au format poporul român și limba română. Pentru cultivarea sentimentului patriotic nu putem vorbi elevilor de bogățiile și frumusețile patriei fără să le vorbim despre bogăția și frumusețea graiului românesc, această minunată zestre spirituală pe care fiecare o folosim și o îmbogățim — dorința testamentară lăsată de poetul Enăchiță Văcărescu:

. . . . . .

Las ouă moștenire
Creșterea limbii românești
Și-a patriei cinstire.

CONSULTAȚII

Introducerea noțiunilor de poliedru și volum în clasa a VIII-a

Prof. ION MITRACHE
inspector M.E.I
Prof. OLIMPIA POPESCU
Ploiești

Studiul oricărui poliedru presupune următoarele etape:

1. Cercetarea unor obiecte reale, care au formă de prismă, piramidă, trunchi de piramidă etc.

2. Definirea unor figuri geometrice utilizînd propozițiile presupuse adevărate încă de la începutul studiului geometriei în spațiu. (Determinarea mulțimii de puncte din spațiu care formează figura geometrică respectivă).

3. Intuirea noțiunilor cu ajutorul conceptelor figurale.

Tetraedrul este determinat de patru puncte necoplanare. Existența a patru puncte necoplanare este asigurată printr-o axiomă fără de care nu este posibilă extinderea de la geometria plană la cea de spațiu. Orice sistem de propoziții s-ar pune la baza studiului geometriei în spațiu, el trebuie să asigure existența a patru puncte necoplanare. Între determinarea tetraedrului și definirea sa există o deosebire destul de însemnată. Determinarea este asigurată de patru puncte necoplanare, definirea sa însă nu. Definiția trebuie astfel formulată încît să determine întreaga mulțime de puncte din spațiu care o numim tetraedru.

Cel mai simplu poliedru, tetraedrul, se poate defini astfel: Fie un plan α și în el trei puncte necoliniare A,B,C (fig. 1). Dacă P este un punct ce nu aparține planului α, atunci planele (PAB), (PBC), (PAC) vor determina, în α, triunghiul ABC. Mulțimea punctelor interioare triunghiurilor PAB, PBC, PAC, ABC reunită cu mulțimea punctelor segmentelor AB, BC, CA, PA, PB, PC, formează tetraedrul $PABC$.

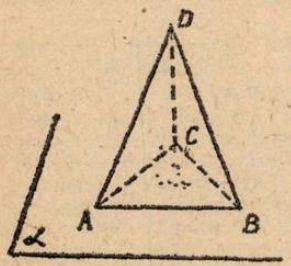


Fig. 1

La acest poliedru, ca dealtfel la toate celelalte, după determinarea mulțimii de puncte din spațiu din care el este format, este necesar să precizăm elementele sale.

Anumite segmente, puncte, fețe, în calitatea lor de a aparține tetraedrului, capătă denumiri consacrate.

Punctele P,A,B,C, cele care determină tetraedrul, sînt numite vîrfuri, triunghiurile PAB, PBC, PAC, ABC, sînt numite fețe ale tetraedrului, iar segmentele PA, PB, PC, AB, AC, BC sînt numite muchii.

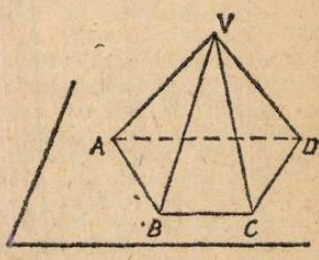


Fig. 2

În mod firesc, prin extindere, putem defini și următorul poliedru:

Fie α un plan și $ABCD$ un patrulater situat în acest plan, iar V un punct ce nu aparține acestui plan (fig. 2). Unind V cu A,B,C,D, vom obține triunghiurile VAB, VBC, VCD, VDA.

Reunind mulțimile formate din interioarele triunghiurilor de mai sus, cu cele interioare patrulaterului $ABCD$ și cu cele ce aparțin segmentelor AB, BC, CD, DA, VA, VB, VC, VD obținem un poliedru. Prin analogie cu tetraedrul (*tetra* = patru

edra = față), acesta ar trebui să se numească, pentaedru, deoarece are cinci fețe (*penta* = cinci, *edra* = față).

Acum, putem preciza că, *denumirea corpului cu ajutorul numărului de fețe nu determină mulțimea de puncte din care el este format.* Spre exemplu, toate corpurile de mai jos sînt *hexaedre* (fig. 3 *a,b,c*).

Poliedrul *VABCD* se va numi piramidă patrulateră. Dacă în planul α am fi considerat un pentagon *ABCDE* și în afara lui un punct *V*, analog am fi putut defini piramida pentagonală.

În general, fiind dat un poligon convex $A_1A_2...A_n$ conținut într-un plan α, și un punct *V* ce nu aparține lui α, interioarele triunghiurilor VA_1A_2, VA_2A_3, ..., VA_nA_1, reunite cu interioarele poligonului convex dat și cu mulțimea punctelor segmentelor A_1A_2, A_2A_3, ...A_nA_1, VA_1, VA_2..., VA_n, formează o piramidă, de bază $A_1A_2...A_n$ și vîrf *V*.

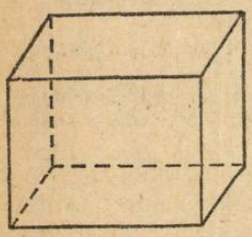


Fig. 3 a

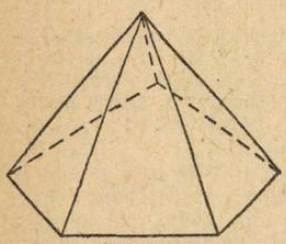


Fig. 3 b

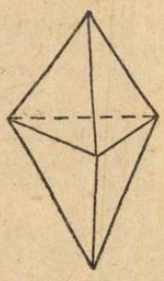


Fig. 3 c

Și în acest caz, după definiție va urma precizarea elementelor: muchii, vîrfuri, bază, înălțime și apoi definirea piramidei regulate.

După definirea piramidei poate urma definirea prismei. Fie α și β două plane paralele, un poligon convex $A_1A_2...A_n$ situat în α și o dreaptă „*d*" ce intersectează α într-un singur punct (fig. 4).

Prin fiecare vîrf al poligonului convex $A_1A_2...A_n$, construim o paralelă cu dreapta „*d*".

Intersecțiile acestor paralele cu planul β determină un poligon convex $A'_1A'_2...A'_n$ congruent cu poligonul $A_1A_2...A_n$.

Mulțimea punctelor formată prin reuniunea punctelor interioare ale paralelogramelor $A_1A'_1A'_2A_2$, ... $A_nA'_nA'_1A_1$ cu mulțimea punctelor interioare ale poligoanelor convexe $A_1A_2...A_n$ și $A'_1A'_2...A'_n$ și cu segmentele A_1A_2,...A_nA_1 și $A'_1A'_2...A'_nA'_1$ se numește prismă.

Urmează apoi precizarea elementelor prismei. Pe lîngă, muchii, vîrfuri, baze, trebuie să definim fețele laterale, muchiile laterale și muchiile bazelor.

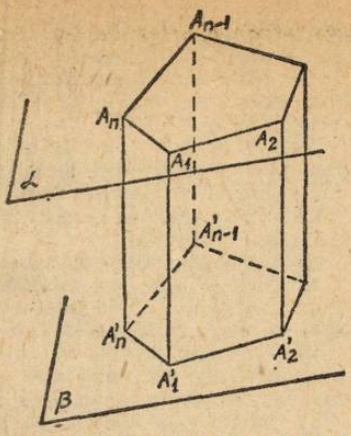


Fig. 4

Nu vom omite observația că fețele laterale sînt paralelograme, însoțită fiind de justificarea corespunzătoare.

Prismele se clasifică după forma bazelor și după poziția dreptei „*d*", din definiție, față de α.

După forma bazelor, prismele sînt triunghiulare, patrulatere, pentagonale etc., iar după poziția dreptei „*d*" față de α sînt drepte și oblice: dacă $d \perp \alpha$ prisma este dreaptă, dacă „*d*" nu este perpendiculară pe α prisma este oblică.

Tot în această etapă, a definirii poliedrelor particulare, vom introduce și unele convenții asupra notațiilor. Vom nota prismele astfel: vîrfurile unei baze le vom nota cu litere mari ale alfabetului, iar vîrfurile celeilalte baze le vom nota corespunzător cu aceleași litere însă însoțite de semnul „prim". Deci două vîrfuri *A* și *A'* sînt situate pe aceeași muchie laterală. Dacă într-un enunț se spune „prisma triunghiulară *ABCA'B'C'*", elevii trebuie să poată nota ca în fig. 5.

După ce se definește și trunchiul de piramidă, vom încerca să desprindem unele *proprietăți comune ale poliedrelor* particulare studiate.

O primă observație este aceea că toate sînt formate din reuniunea unor poligoane convexe

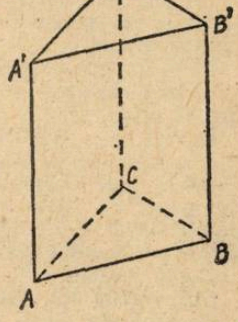


Fig. 5

și a interioarelor lor. (Nu s-a introdus noțiunea de interior și exterior al unui poliedru).

La toate poliedrele laturile poligoanelor s-au numit muchii și vîrfurile lor s-au numit vîrfuri ale poliedrului.

Vom sugera elevilor întrebarea: „Orice reuniune de poligoane în spațiu definește un poliedru? Răspunsul negativ la această întrebare va conduce la reanalizarea tuturor poliedrelor definite.

Se pot desprinde următoarele *observații:*

1) Dacă A este un vîrf al poliedrului, atunci numărul „n" de fețe ce-l conține este egal cu numărul de muchii ce-l conține

2) Două fețe diferite nu pot avea în comun decît sau un punct care este vîrf, sau un segment care este muchie a ambelor fețe.

3) Oricare două vîrfuri pot fi unite printr-o linie poligonală ce are ca laturi muchii ale poliedrului.

Pentru a întări observațiile de mai sus vom apela la valoarea educativă a unor contraexemple. Vom desena următoarele figuri și vom demonstra că nu sînt poliedre.

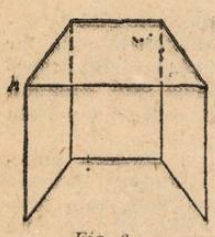


Fig. 6

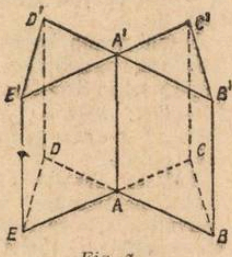


Fig. 7

În fig. 6 punctul *A* este situat pe 3 muchii și 2 fețe.

În fig. 7 punctul *A* se află pe 6 fețe și 5 muchii (*A'B'* și *A'D'* sînt muchii distincte).

Observațiile 1, 2, 3 vor fi verificate pe tetraedre, pe piramide patrulatere, pentagonale, hexagonale, pe prisme triunghiulare, patrulatere etc.

Elevii vor număra muchiile ce pornesc dintr-un vîrf, fețele ce conțin acel vîrf, vor fi puși să unească două vîrfuri oarecare numai prin muchii.

Pentru studiul volumelor corpurilor un rol important revine unor prisme patrulatere.

După ce am definit prisma am făcut observația că toate fețele sale laterale sînt paralelograme. Dintre toate prismele patrulatere le vor detașa pe cele care au și bazele paralelograme.

Fiind prisme, mulțimea paralelipipedelor se poate clasifica și ea în: paralelipipede drepte și oblice.

În mulțimea paralelipipedelor drepte detașăm o submulțime a sa, și anume, aceea a paralelipipedelor dreptunghice. (Paralelipipedul drept cu baza dreptunghi este numit paralelipiped dreptunghic). Schematic, o clasificare a paralelipipedelor s-ar putea reprezenta astfel: (fig. 8).

Incluziunile din imaginea de mai sus sînt utile, deoarece elevii vor înțelege că orice paralelipiped are toate proprietățile unei prisme patrulatere.

După definirea paralelipipedului, elevii vor recunoaște și vor desena paralelipipede

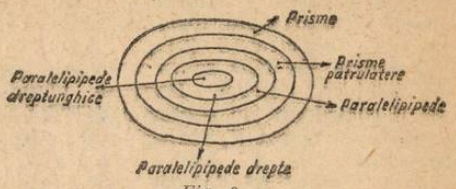


Fig. 8

oblice și paralelipipede drepte cu baze paralelograme oarecare, dreptunghiuri, romburi sau pătrate și, în particular, cubul.

Deci, la lecția în care se definește paralelipipedul, profesorul trebuie să aibă confecționate — din carton, din material plastic sau din alte materiale — următoarele tipuri de paralelipipede:

1) Paralelipiped oblic cu baza paralelogram oarecare.

2) Paralelipiped oblic cu baza dreptunghi.

3) Paralelipiped drept cu baza paralelogram oarecare.

4) Paralelipiped drept cu baza romb.

5) Paralelipiped dreptunghic cu baza pătrat și cu înălțimea evident mai mare decît latura bazei.

6) Paralelipiped dreptunghic cu baza dreptunghi.

Se pot formula pentru elevi sarcini de tipul: „Alege dintre toate corpurile aflate pe masă pe cel care reprezintă paralelipiped oblic cu baza dreptunghi". „Alege pe cel care reprezintă un paralelipiped drept, dar nu este dreptunghic etc.

În etapa următoare se va cere elevilor să deseneze paralelipipede îndeplinind condiții formulate printr-un enunț: să fie drept dar nu dreptunghic; să fie oblic și să aibă baza romb; să fie oblic cu baza pătrat etc.

O teoremă importantă, care poate fi demonstrată imediat după definirea paralelipipedului, este următoarea: „Diagonalele unui paralelipiped sînt concurente și punctul lor comun este la mijlocul fiecărei diagonale".

Înainte de a efectua demonstrația trebuie să ne asigurăm că elevii știu să deseneze diagonalele paralelipipedului, că le deosebesc de diagonalele fețelor. Tocmai pentru a deosebi diagonalele paralelipipedului de cele ale fețelor, primele se mai numesc uneori și „diagonale spațiale".

Deoarece unele manuale de gimnaziu au demonstrat teorema de mai sus, iar altele nu, pe de o parte, iar demonstrația constituie de fapt o metodă de rezolvare a problemelor de concurență, pe de altă parte, o redăm mai jos.

Fie $ABCDA'B'C'D'$ paralelipipedul din fig. 9. $AA'C'C$ este paralelogram, deoarece $AA' \parallel CC'$ și $A'C' \parallel AC$ (două plane paralele sînt intersectate de un al treilea după două drepte paralele).

Fie O intersecția diagonalelor AC' și $A'C$. $BA'D'C$ este paralelogram. $(BC//B'C'$ și $B'C//A'D' \Rightarrow BC//A'D'$; $BA'//D'C)$.

Diagonala BD' a paralelogramului $BA'D'C$ trece și ea prin O, mijlocul lui $A'C$;

Cum BD' este și diagonală înseamnă că am demonstrat că $A'C$, AC', BD' sînt concurente. Analog se poate demonstra că DB' trece prin O.

Generalitatea metodei constă în aceea că și în alte probleme de concurență putem

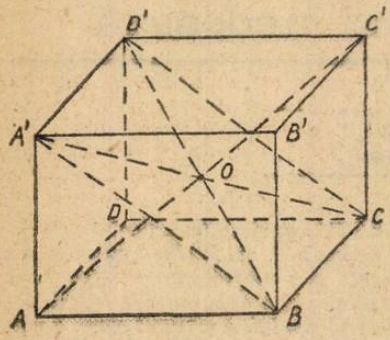


Fig. 9

încadra trei segmente astfel încît ele să fie diagonale a două paralelograme, deci o diagonală să fie comună, și deci prin punctul de intersecție a două dintre ele trece și a treia.

Pînă acum am considerat poliedrele numai ca „suprafețe". În geometria plană am demonstrat că un poligon convex împarte planul în două regiuni, în două mulțimi de puncte disjuncte: interioare și exterioare. La fel, în geometria în spațiu se poate demonstra că orice poliedru împarte spațiul în două mulțimi de puncte disjuncte, astfel că două puncte din aceeași regiune se pot uni cu o linie poligonală (nu neapărat plană) ce nu intersectează poliedrul, iar două puncte din regiuni diferite nu se pot uni cu o astfel de linie.

Regiunea ce conține puncte la distanță oricît de mare de punctele poliedrului va fi numită exterioară lui.

Reunind poliedrul „suprafață" cu interiorul său se obține corpul mărginit de poliedrul respectiv. Aceste corpuri poartă, de regulă, numele poliedrului respectiv. Cînd vorbim însă de volumul unui poliedru, se înțelege că vorbim de volumul corpului mărginit de acel poliedru.

Presupunînd că în prima parte a geometriei în spațiu am dovedit că un plan împarte spațiul în două subspații, putem dovedi acum că *interiorul unui tetraedru este intersecția a patru semispații*.

Fie $ABCD$ tetraedrul din fig. 10.

Să considerăm intersecția semispațiilor determinate de (ABC) și care conține punctul D, de (ACD) și care conține B, de (ABD) și care conține C, de (BCD) și care conține A.

Din definiția semispațiilor rezultă că dacă punctele F și G aparțin intersecției acestor semispații, atunci segmentul FG este conținut în fiecare semispațiu și deci nu intersectează nici unul din planele (ABC), (BCD), (ACD), (ABD). Reciproc, dacă un punct F aparține intersecției celor patru semispații și G este un punct astfel că segmentul GF nu intersectează suprafața poliedrului, atunci și G aparține intersecției celor patru semispații. Să presupunem că G nu se află în intersecția celor patru semispații, atunci G nu se află în semispațiul determinat de o față și care conține vîrful opus ei. Spre exemplu, G se află în semispațiul determinat de (BCD) care nu conține A. Atunci FG intersectează (BCD) în H. Punctul H se află pe CD sau de aceeași parte a ei ca și B. Analog, H se poate afla pe BC sau de aceeași parte a sa ca și D, pe BD sau de aceeași parte a sa ca și C. Deci H va aparține frontierei triunghiului BCD, sau interiorului acestui triunghi, deci segmentul FG intersectează suprafața tetraedrului, ceea ce contrazice ipoteza noastră. Așadar, tetraedrul împarte spațiul în două mulțimi de puncte disjuncte dintre care una are proprietatea de mai sus, o numim interiorul său.

Caracterizînd mulțimea punctelor interioare unui tetraedru, elevii își pot imagina interiorul unei prisme, al unei piramide etc.

Pentru introducerea noțiunii de volum, fiecărui corp geometric îi atașăm un număr real și apoi comparăm aceste numere.

Putem sesiza elevilor analogia cu funcția arie învățată în clasa a VII-a.

O funcție-volum se poate construi pornind de la tetraedru. Se demonstrează că *în orice tetraedru produsul dintre aria unei fețe și înălțimea corespunzătoare ei este același, oricare ar fi fața și înălțimea corespunzătoare ei.*

Deci, în acest mod putem defini o funcție pe mulțimea tetraedrelor din spațiu și cu valori în mulțimea numerelor reale. Cum oricare dintre poliedrele particulare, care se studiază în clasa a VIII-a, se poate descompune în tetraedre înseamnă că putem calcula în acest mod volumul oricăruia dintre poliedrele particulare definite. Se poate verifica că funcția astfel definită are toate proprietățile unei funcții-volum. Această abordare are avantajul că nu mai aduce în discuție natura dimensiunilor tetraedrului (naturale, raționale, iraționale).

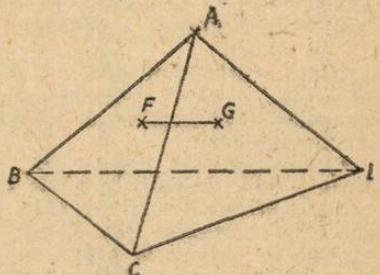


Fig. 10

Cercetarea ştiinţifică în şcoli — o activitate posibilă şi necesară

Prof. ILIE CARAMAN
Liceul industrial Făurei, Brăila

OPINIILE PROFESORULUI I. M. OPRESCU cuprinse în articolul „Cercetarea ştiinţifică în şcoli", publicat în „Revista de pedagogie", nr. 10/1982, sînt deosebit de importante, sînt posibile şi necesare pentru ridicarea pe o treaptă calitativ superioară a activităţii de perfecţionare a cadrelor didactice şi implicit a procesului instructiv-educativ din şcoli. Luate în ansamblu, dau dovada realismului, a viziunii clare, a responsabilităţii şi angajării în acelaşi timp pentru continua perfecţionare a procesului instructiv-educativ. Subliniem, în mod deosebit, ideea neevaluării raţionale, încă, a unor potenţe intelectuale valoroase existente în învăţămîntul primar, gimnazial şi liceal. *Iată de ce apreciem şi noi că măsurile propuse întrunesc adeziunea unui mare număr de cadre didactice, deşi aceasta nu este o problemă deloc uşoară şi nici la îndemîna oricui.*

1. Un asemenea proiect este realizabil pentru că:

a) Învăţămîntul nostru dispune de o clară orientare ideologică şi politică cuprinsă în documentele de partid, de o inestimabilă valoare teoretică şi practică pentru dezvoltarea multilaterală a societăţii noastre socialiste, la loc de frunte situîndu-se formarea omului nou, cu o conştiinţă revoluţionară, înaintată, sarcină ce revine în mod deosebit şcolii, învăţămîntului de toate gradele, care trebuie să pregătească forţa de muncă necesară tuturor ramurilor dezvoltării economice şi sociale a patriei. Dar nu orice fel de forţă de muncă, ci una cu virtuţi morale, profesionale şi patriotice deosebite, capabilă să facă faţă... „în bune condiţii marilor probleme privind dezvoltarea economiei naţionale, creşterea productivităţii muncii, ridicarea calităţii, realizarea unei înalte eficienţe economice" — aşa cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în Raportul la Conferinţa Naţională a partidului din 16—18 dec. 1982.

Cum învăţămîntul este factor hotărîtor al acestei dezvoltări, îmbinarea activităţii metodice şi de cercetare ar răspunde direct acestor deziderate.

b) Învăţămîntul dispune de un cadru legal, juridic, propriu, care este Legea educaţiei şi învăţămîntului din 1978, în cuprinsul căreia articolul 130 stabileşte sarcini exprese cu privire la cercetarea ştiinţifică a cadrelor didactice. Putem cita aici însă şi Legea privind retribuţia după cantitatea şi calitatea muncii, ca şi alte acte normative privind disciplina şi conduita cadrelor didactice.

c) S-a acumulat o valoroasă experienţă în cercetarea psihopedagogică, există un însemnat număr de specialişti în acest domeniu şi cadre cu pregătire superioară, condiţii care pot asigura trecerea la o descentralizare a cercetării ştiinţifice.

d) S-au obţinut, de asemenea, progrese simţitoare, dar nu suficiente încă, în dotarea învăţămîntului cu mijloace moderne, care pot asigura, în parte, introducerea acestei activităţi, cel puţin în unităţile şcolare mai mari.

e) Dar cel mai important element care poate asigura succesul acestei activităţi îl reprezintă cadrele didactice, care prin condiţiile asigurate şi măsurile luate, unele chiar de dată recentă, dau dovada unei pregătiri profesionale politice, de specialitate şi psihopedagogică, superioare.

Exemplificăm numai prin faptul că în oraşul Făurei — oraş din categoria celor mai mici — există un număr de 53 cadre didactice, din care 10 au gradul II şi 18 au gradul I. La liceul din localitate din 18 profesori titulari (fără maiştri) 9 au gradul I.

Există deci premise pentru ca cel puţin o parte din aceştia, dar nu numai ei, să fie antrenaţi, şi de ce nu prin lege alţii obligaţi „...de a dărui fiecare, în funcţie de preocupări, pregătire şi capacitate, ceea ce este

util pentru dezvoltarea învățământului, științei și tehnicii" — cum spunea profesorul M. Oprescu, în articolul citat cel puțin la nivelul școlii în care își desfășoară activitatea, adăugăm noi. Dar mai trebuie să avem în vedere și o altă latură a acestui angajament: acela al exemplului față de elevi, care ar avea putere de înrîurire morală extraordinară, dacă nu imediată, cel puțin, și în cel mai fericit caz, după terminarea școlii, în producție, în viață. În prezent, unii însă nu încercăm pentru că așa ne-am obișnuit, alții vrem și nu știm cum, sau nu avem curajul, iar pe unii, pur și simplu nu-i interesează. Oare obținerea gradului I ne dă dreptul să ne oprim aici? Nu. În nici un caz. Obținerea gradului I este dovada capacității unui cadru didactic, a posibilităților lui intelectuale, a experienței căpătate și a rezultatelor obținute. *Opinăm pentru ca după trecerea acestui examen activitatea profesorului de grad I să se amplifice, calitativ, în domeniul activității metodice din școli, a generalizării experienței înaintate, împletite cu munca de cercetare științifică orientată, îndrumată, controlată sistematic și apreciată și stimulată de către cei îndrept.* Altfel, lăsăm impresia, reprobabilă, că în obținerea gradului I ne-a interesat numai partea pecuniară.

Ridicarea nivelului de pregătire profesională este, într-adevăr, o problemă personală dar nu numai personală, vizînd interese și efecte sociale. Așadar, ne obligă, la mai mult și la mai bine.

2. Introducerea unui asemenea regulament este necesar și pentru că:

a) În activitatea metodică, fără a generaliza, și fără a minimaliza cîtuși de puțin rezultatele obținute, *se manifestă încă destule deficiențe.* În primul rînd, pentru că se are prea puțin în vedere eficiența acesteia. De aici, celelalte: formalismul, rutina etc. Nu ne-am desprins încă îndeajuns de „scopul în sine" al acțiunilor. La capitolul dezbateri asupra lecțiilor demonstrative (care nu sînt întotdeauna demonstrative) și a referatelor (de cele mai multe ori nepurtînd ampreinta personalității susținătorului) predomină aspectul laudativ (și atunci cînd nu-i cazul). *Critica obiectivă, principială, care să ducă cu adevărat la progres, la perfecționare, își găsește parcă tot mai greu loc.*

b) Cam aceleași *deficiențe se întîlnesc și la cercurile pedagogice*, chiar dacă ele se țin, și se țin, cu regularitate. De aceea, tot mai multe cadre didactice manifestă puțin interes pentru această formă de pregătire profesională, interșcolară. Poate și pentru faptul că în unele cercuri, în loc de dezbateri colegiale, profesionale își fac loc aspectele administrative, de mustruluială chiar, cu totul în afara ordinei de zi a cercului. Așa se face că sînt destui profesori care nici nu ajung bine la cerc că se și uită la ceas, sau întreabă: „cînd plecăm?", „ține mult?", „cînd ne dați drumul?" etc., în loc de propuneri noi, inițiative, interes și curiozitate. Desigur, vina o purtăm cei ce avem sarcina să le organizăm. Nu avem de gînd să facem propunerea ca cercul pedagogic să se desfășoare după modele mult mai vechi, dar faptul că acelea durau o zi întreagă, în care erau incluse activități cu elevii, cu cadre didactice, iar la unele asistau chiar și părinții, reprezintă dovada conștiinței dascălilor înaintași, experiență deloc neglijabilă, mai ales că deplasările acestora, în mediul rural, se făcea cu căruța, sau pe jos, pe distanțe de mulți kilometri și pe drumuri prăfuite, sau înzăpezite.

Ne oprim aici cu argumentele în favoarea măsurilor propuse, menționînd că articolul „Teoria și practica educației confruntate cu perspectiva unor noi exigențe sociale"*, (precum și alte materiale publicate în „Revista de pedagogie" sau culegerile metodice editate de aceasta) aduce suficiente și autorizate argumente în favoarea posibilității și necesității angajării cadrelor din învățămîntul primar, gimnazial și liceal în cercetarea științifică, precum și obiective, direcții și forme de participare ale acestora.

3. Cîteva *propuneri:*

a) Instruirea sistematică, în probleme de cercetare, a personalului Inspectoratelor școlare, Caselor personalului didactic, directorilor de licee și școli generale, precum și a altor cadre didactice cu experiență și pasiune, pentru această activitate;

b) Introducerea la cursurile de reciclare a unor teme privind practica muncii de cercetare;

c) Cum îndrumarea activității de cercetare nu se poate face în toate unitățile de învățămînt, să se stabilească pe județe școli pilot, cu relații permanente de colaborare între acestea și Casele personalului didactic, precum și cu specialiști din centre universitare și de cercetare. Filialele Caselor personalului didactic ar reprezenta primele centre cu posibilități reale, urmînd ca acestea să atragă în jurul lor numeroase cadre din zonă. La filiala Făurei, nu pentru cercetare, ci pentru perfecționare, cu sprijinul Inspectoratului școlar Brăila, s-a organizat un cabinet de perfecționare a cadrelor din acest centru de cerc pedagogic, dar în timp ce unii l-au propus și alții l-au realizat (tehnic, dotat foarte bine), alții s-au grăbit să-l desființeze. Cu asemenea practici nu se vor realiza ușor nici măsurile ce se vor mai propune, desigur, în cadrul acestei dezbateri;

d) Să existe preocupări multe mai sistematice din partea tuturor factorilor de răspundere pentru popularizarea experienței înaintate, în sensul și sub formele propuse în articolul „Valorificarea experienței înaintate din școli — sursă inepuizabilă de progres în procesul de învățămînt", semnat de Ion Șerdean, în „Revista de pedagogie", nr. 9/1982.

e) Să existe mai multă preocupare din partea factorilor de decizie, precum și din partea

* Articolul semnat de dr. *Emil Păun* dr. *Dan Potolea* și dr. *Lazăr Vlăsceanu* în „Revista de pedagogie", nr. 8/1982

cercetătorilor consacrați, pentru introducerea pe scară mult mai largă a rezultatelor cercetării științifice. Activitatea să nu înceteze odată cu publicarea acestora;

f) Anual, să se organizeze în școli și la nivel județean simpozioane sau sesiuni de comunicări, în care să se prezinte stadiul activității și rezultatele obținute în anul expirat;

g) În privința obiectivelor cercetării, *apreciem că personalul didactic din școli poate fi antrenat, în mod deosebit, dar nu în exclusivitate, în următoarele probleme:*

— dacă nu în întocmirea de programe și manuale școlare (dar avem dreptul toți) cel puțin să fim mai mult solicitați cu păreri proprii în elaborarea acestora ca buni cunoscători ai condițiilor generalizării învățământului de 10 ani, cu o masă foarte eterogenă de elevi, în ce privește posibilitățile intelectuale, dar și mediile educative, de unde și pluralitatea de factori de care trebuie să se țină seama în colaborarea acestora;

— în stabilirea celor mai adecvate tehnologii didactice pentru creșterea randamentului muncii la catedră;

— în găsirea căilor și mijloacelor celor mai adecvate de creștere a interesului elevilor pentru învățătură;

— *antrenarea cadrelor didactice în cercetarea problematicii educației politice, ideologice și moral-cetățenești a elevilor;* în acest sens ar fi binevenită *înființarea, cel puțin în școlile pilot, a unor cabinete (laboratoare) de dirigenție, dotate cu tot instrumentarul științific necesar.* Nu ne referim numai la mijloace tehnice, ci în mod deosebit la metode, căi, procedee, sisteme de observare, cercetare și evaluare în acest domeniu;

— *să se introducă obligația întocmirii anuarelor școlare de către toți directorii de școli* (măcar dactilografiate), *iar pe baza acestora, periodic, a monografiilor școlare, care pot să lărgească și să îmbogățească viața și activitatea cadrelor didactice, pot deveni documente importante pentru istoria învățământului din țară noastră.* În cadrul acestora pot fi cuprinse lucrări, referate și comunicări, care n-au văzut lumina tiparului, dar pot consemna „experiența de-a lungul deceniilor de muncă la catedră, tot ceea ce se strînge cu migală o viață de om să rămînă mai sigur spre a fi apreciat și valorificat de generațiile prezentului și viitorului", așa cum apreciază profesorul M. Oprescu. Prinse în fel de fel de dosare, acestea sînt prea repede sortite distrugerii, și cu aceasta experiențe îndelungate, utile;

— *să se instituie un grad didactic onorific, „Gradul superior", acordat în exclusivitate pentru munca de perfecționare și cercetare în învățămînt.*

Apreciem în mod deosebit această dezbatere din „Revista de pedagogie" și nădăjduim că nu va rămîne o simplă dezbatere, cum și faptul că organele colective din școli, consiliile de conducere, directorii vor da dovadă de mai multă receptivitate și mai multă inițiativă.

Analiza muncii în cadrul orei de dirigenție

Prof. dr. IOAN CÎMPEANU
Școala generală nr. 17, Cluj—Napoca

PRACTICA demonstrează o varietate de aspecte pe care le îmbracă ora de dirigenție, cu tema „analiza muncii". Dată fiind structura planurilor de învățămînt, fără oră de dirigenție, la clasele liceale, profesorul diriginte își organizează întîlniri cu clasa, de cîte ori este nevoie, în funcție de problemele ivite, specifice clasei. Și cîte probleme se ivesc! Efectul muncii educative depinde de hărnicia și priceperea dirigintelui. Fiindcă, din păcate, nu s-au dat indicații asupra modului în care să se lucreze, la clasele liceale; și, mai ales, la această vîrstă ar fi nevoie.

La clasele V—VIII, figurează, în planul de învățămînt, ora de dirigenție săptămînală. Dar, fiind prea multe recomandări, legate de utilizarea ei (ore sanitare, de circulație rutieră, de orientare școlară și profesională etc.), prea puțin timp îi rămîne dirigintelui, pentru convorbiri cu clasa pe teme etice, estetice etc. Ca structură tematică, dirigintele trebuie să prevadă și ore de *analiza muncii.* Din experiența personală, cît și din munca de îndrumare și control, rezultă că diriginții nu cunosc *metodologia unei astfel de ore.* Fie că nu-i asigură conținutul, în funcție de vîrsta elevilor, de cerințele clasei,

fie că se pierd într-o serie de probleme administrative, moralizatoare. Uneori, intervine și comoditatea cu care, unii diriginți, tratează ora de analiză. Găsind-o „la îndemîna oricui", fiecare crede că-i mai ușor să improvizezi o oră de analiză, atunci cînd n-ai pregătit o temă, corespunzător. Și nu de puține ori, se recurge la astfel de procedee, mai ales în fața unui control. Dar, ca orice improvizație, asemenea ore sînt sortite eșecului. Alteori, deși, planificată și „pregătită", ora de dirigenție are un conținut sărac. Se spun de toate, fără o analiză cauzală, din care să rezulte cunoaștere, în care să predomine exemplificările, cu soluții gîndite din timp, cu obiective educative precise.

După opinia noastră, ora de analiză a muncii trebuie să ocupe un loc de bază în activitatea dirigintelui și a clasei pe care o conduce. Analiza marchează sfîrșitul unei etape, cu luminile și umbrele ei, jalonează obiective noi — în funcție de specificul clasei, de posibilitățile de afirmare ale elevilor.

Orele de analiza muncii se fac la sfîrșitul trimestrelor și, eventual, la jumătatea fiecăruia. Atunci se trec în revistă realizările și neajunsurile etapei în care se găsește colectivul clasei, se stabilesc măsurile, pentru încheierea cu succes a trimestrului respectiv. Analiza activității unui trimestru nu se face în ultima oră de dirigenție, cu excepția trimestrului III. În ultima oră, a trimestrelor I și II, dirigintele comunică programul de vacanță, cu acțiunile concrete ce se vor desfășura, face recomandări legate de conduita elevilor, de lectura particulară, de folosirea timpului liber, înmînează carnetele de note etc. Perioada vacanței îi va fi un bun sfătuitor, pentru pregătirea unei analize temeinice. Acum își va aduna datele necesare, își va schița planul de idei, își va stabili obiectivele ce se impun. Prin urmare, lecția de analiză se va face în prima oră a trimestrului următor cînd, atît concluziile, cît și măsurile desprinse vor rămîne proaspete în mintea elevilor, avînd posibilitatea de a trece imediat la traducerea lor în practică.

Care este structura unei astfel de ore? Se greșește, credem noi, atunci cînd se recurge la elevi, cu responsabilități în colectivul clasei, pentru a prezenta rapoarte. De obicei, se începe cu responsabilul cu învățătura, urmînd cel cu disciplina, curățenia, sanitar etc. Din cînd în cînd, mai intervine și dirigintele, cu observații personale, mai ales moralizatoare, solicitîndu-i pe cei criticați, să ia cuvîntul. Adesea auzi veșnica întrebare: „ce ai de gînd?" Natural că, în astfel de situații, răspunsul „victimelor" nu poate fi decît clasica formulă: „îmi iau angajamentul să...". Și astfel, se mai încheie o oră obositoare, banală, lipsită de conținut, de argumente calde, convingătoare, care să-l stimuleze pe elev și să-l apropie și mai mult de dirigintele clasei.

Dacă, în alte ore de dirigenție se apelează mereu la colectivul clasei, *ora de analiza muncii trebuie să o facă numai dirigintele, beneficiarul unui bogat material faptic, adunat de-a lungul trimestrului și sistematizat în timpul vacanței.* El va începe cu o privire de ansamblu asupra importanței bilanțului pe care-l prezintă, arătînd că ea nu este specifică numai clasei și școlii, ci constituie o metodă de lucru ce se aplică în toate domeniile noastre de activitate. Presa, radioul, mijloacele de informare — în general, discuțiile părinților asupra rezultatelor la locul de muncă etc., ne demonstrează că analizele periodice constituie o necesitate, *relieftnd puterea colectivului și realizările lui, într-o anumită etapă.* Așadar, *analiza trimestrială nu este o activitate formală. Ea se încadrează într-un sistem de lucru, organizat, care vizează propulsarea colectivului pe o anumită treaptă, calitativ superioară, într-un timp mai apropiat sau mai îndepărtat.* Și că, pentru a atinge acest țel, trebuie parcurse anumite trepte, cu particularitățile și mijloacele lor specifice. Dar, *se impune să urmărim ce-am realizat, față de ceea ce ne-am fixat, la începutul trimestrului, prin ce mijloace, care au fost factorii care au contribuit la progresul colectivului, ce neajunsuri s-au manifestat, în ce stadiu ne găsim și ce măsuri se impun, pentru viitor.* Și acum, începe analiza.

Dirigintele va face o prezentare generală, la început, arătînd numărul de elevi, mișcările survenite pe parcursul trimestrului, numărul celor clasificați, a celor neclasificați și cauzele. Apoi, va arăta numărul celor promovați, corigenți la un obiect, la două etc. Va prezenta, comparativ cu anul școlar trecut (dacă se analizează trim. I) sau cu trim. I etc., numărul promovaților, subliniind progresele sau regresele rezultate din compararea datelor. Se va arăta media generală a clasei, tot comparativ, *insistîndu-se asupra rezultatelor și mai ales a realizărilor obținute.* În continuare, va fi prezentată situația pe obiecte, tot comparativ. (Datele vor fi luate din caietul dirigintelui). Se va arăta situația la română, matematică, istorie etc., numărul celor promovați, a celor corigenți, tot comparativ și media pe obiecte. De aici va rezulta la ce obiecte elevii se prezintă mai bine, la care mai slab, la care se menține situația trimestrului anterior. *Pe baza constatărilor nemijlocite ale dirigintelui (în urma interasistențelor la colegii care predau la clasă), a discuțiilor ce le-au avut cu profesorii clasei, cu conducerea detașamentului, cu părinții și elevii clasei, va fi în măsură să arate cauzele rămînerii în urmă la un anumit obiect, sau cauzele saltului calitativ înregistrat la alte obiecte, ca și măsurile ce se impun* — în primul caz. Analiza situației la învățătură va continua cu repartizarea elevilor pe grupe valorice, în felul următor: din atîția elevi, un număr de ... elevi, au numai 9 și 10. Îi va nominaliza și-i va lăuda. Alt grup (nominalizați), au medii între 7 și 10. Ceilalți, tot nominalizați, cu medii între 5 și 10. Urmează cei corigenți. De asemenea, *va avea*

multă grijă în prezentarea nominală a grupului de elevi care au înregistrat succese, comparativ cu etapa trecută, chiar dacă sînt mai modești, sau chiar dacă de la 2—3 corigențe au ajuns la un singur obiect. Dirigintele îi va stimula și pe aceștia, le va arăta posibilitățile de care dispun, pentru a ajunge în rîndul elevilor cu situația bună la învățătură. Este un moment deosebit de important, în cadrul orei, mobilizator pentru elevii cu posibilități mai reduse. De asemenea, îi va aminti pe elevii care au regresat, la anumite obiecte, ca și pe cei care s-au menținut, la același nivel. *Pentru fiecare grupă, va găsi cuvinte potrivite de încurajare.* În final, *este bine să prezinte ordinea valorică a elevilor clasei, de la cel cu media mai mare, pînă la ultimul elev promovat, pentru a ști, fiecare, ce loc ocupă în colectiv și ce loc va putea ocupa, în trimestrul următor, dacă va munci mai mult.*

Urmează apoi situația frecvenței, *subliniind condiționarea reciprocă între rezultatele bune la învățătură și o frecvență regulată.* Îi va evidenția pe cei care n-au nici o absență, nici o întîrziere, sau pe cei cu absențe foarte puține. Nu-i va critica pe cei care, din motive bine întemeiate (caz de boală) au lipsit, arătînd că, motive independente de voința lor, i-a reținut acasă, dar că ei vor dovedi, în viitor, interesul de a frecventa, cu regularitate, orele de curs și alte activități. Va fi necruțător cu cei care, eventual, au absențe nemotivate, arătînd măsurile luate, ca și consecințele care pot apare, în cazul unui dezinteres, față de frecventarea cursurilor.

Cu multă răspundere se va analiza situația la disciplină. Ca unul care a urmărit zilnic, pe parcursul trimestrului, conduita colectivului, care și-a notat încălcările regulamentului și măsurile luate pe parcurs, dirigintele va furniza datele necesare. Întîi, va prezenta comportarea generală a clasei, raportată la trimestrul trecut, ca și la colectivul școlii, *evidențiind — nominal — elevii cu o conduită ireproșabilă*, ca și pe cei care au făcut un salt calitativ la disciplină. Va trece în revistă abaterile mai des săvîrșite (întîrzieri, neglijență față de avutul obștesc etc.), ca și cele mai deosebite, dacă este cazul. Va nominaliza elevii vinovați și va prezenta măsurile de ordin disciplinar, inclusiv — dacă este cazul, scăderea notei la purtare.

La acest punct, *dirigintele va trebui să dovedească tact deosebit.* În astfel de situații, să avem grijă să predomine rezultatele bune, elevii evidențiați, pentru *a crea o opinie de masă sănătoasă.* Repetarea prea multor abateri și a unui număr mare de elevi are rezultat contrar. Trebuie să evităm crearea unor momente de haz, în clasă, din care vinovații, să fie priviți ca eroi. De aceea, *vom prezenta situația cu toată seriozitatea, calmul și tactul care se impun. Să nu abuzăm de sublinieri repetate, moralizatoare. Să spunem clar, hotărît, ceea ce trebuie și cît trebuie,* încheind cu convingerea că lucrurile se vor îndrepta și că se pun mari speranțe în ambiția și puterea de mobilizare a celor care au fost criticați.

În final, *se vor face scurte aprecieri și asupra curățeniei, a activității sanitare, sportive, financiare* etc., *după cum și-a organizat dirigintele nucleul clasei.*

Apoi, *va fi prezentat un plan de măsuri,* preconizat de diriginte, *care să vizeze posibilitățile de afirmare ale colectivului, la învățătură, frecvență și disciplină.* Acest plan nu va depăși puterile clasei și nu va cuprinde obiective irealizabile. Totodată, *dirigintele va comunica elevilor tematica orelor de diriginție, din noul trimestru, invitîndu-i pe elevi să reflecteze asupra fiecărei teme în parte și să poată interveni, la timpul potrivit.*

O astfel de analiză elimină șablonismul, improvizația, superficialitatea. Ea va fi așteptată cu mult interes, de întregul colectiv al clasei. *Fiindcă rezultatele trimestrului urmează să fie analizate și-n cadrul adunării de detașament, ne vom da seama că prezentarea noastră a constituit un model și pentru pionieri.* Sub îndrumarea noastră, ea va dezbate rezultatele sub alt aspect, *pornindu-se de la traducerea în viață a planului de măsuri al detașamentului,* de la modul în care și-au făcut datoria grupele, calitatea activităților educative din afara clasei, a muncii patriotice etc. Dar, cu siguranță, modelul de analiză îl va constitui informarea dirigintelui. Și, de fapt, așa trebuie să fie.

Nu este rău ca dirigintele, dacă n-o face conducerea școlii, la sfîrșitul fiecărui trimestru, să adreseze felicitări, în scris, părinților ai căror copii au obținut rezultate foarte bune la învățătură și purtare. Este și aceasta o metodă de stimulare a interesului pentru muncă.

Dislexie și dislateralitate

(Urmare din pag. 19.)

încercat definirea „dislexiei" de la primele sesizări (Morgan 1895) ale acestei dereglări, autorul relevă în schimb caracterul complex al realităților pe care le denotă această noțiune. Astfel, se arată că pe lîngă dificultățile pe care le implică pentru „dislexici" învățarea cititului și scrisului, cu care se asociază frecvent, „sindromul de dislexie", atrage după sine și o serie de alte dereglări suplimentare, dar importante (tulburări reacționale de eșec, pasivitate, refuz școlar, sentiment de inferioritate, handicap în formarea unei personalități sănătoase și în adaptarea socială, tulburări de vorbire și de lateralitate etc.). În continuare sînt enumerați factorii care trebuie avuți în vedere la stabilirea unui diagnostic corect (deficiențe vizuale, auditive, ambianța familială și social-școlară defectuoasă etc.). În ultimul capitol (IX) sînt descrise metode de depistare și reeducare a dislexicilor, precum și conduita de adoptat față de cei în cauză.

CREAȚIE ȘI CREATIVITATE ÎN DOMENIUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Ergonomia mijloacelor de învățămînt

Prof. ing. CONSTANTIN MIROIU

CONSTITUIND o importantă componentă pentru proiectarea, asimilarea și realizarea mijloacelor de învățămînt, în condițiile preocupărilor permanente pe linia perfecționării și modernizării procesului de învățămînt, în concordanță cu condițiile și posibilitățile oferite de societatea noastră socialistă, pentru crearea de mijloace de învățămînt moderne, eficiente și care să răspundă tuturor cerințelor de ordin psihopedagogic, psihofiziologic și tehnico-economic, ergonomia mijloacelor de învățămînt devine un atribut obligatoriu al acestora.

Ne propunem să ne oprim asupra cîtorva aspecte care definesc *ergonomia mijloacelor de învățămînt*, aducînd și cîteva exemple privind realizările în acest domeniu — rezultatul contribuției tuturor factorilor participanți la procesul de asimilare a mijloacelor de învățămînt, de la concepție (cercetare-proiectare), execuție în producție, pînă la utilizarea acestora în procesul de învățămînt în raport cu destinația fiecăruia dintre aceste mijloace, cu alte cuvinte în raport cu scopul pentru care au fost create.

Frumosul — în noțiunea sa de design, nu este o proprietate intrinsecă a produselor. Numai completat cu utilul și rationalul de ordin constructiv-funcțional, toate, la un loc, trebuie să definească întregul complex de design și ergonomie. Frumosul este necesar unei societăți, deoarece el generează idei și simțăminte umane superioare (ca umanitarismul, universalitatea, dorința de cinste, etică și echitate, pacifism și bunătate).

Ergonomia, cu cerințele și conținutul său, vine să întregească produsul modern, în final aducîndu-și o contribuție nu mai puțin importantă în cadrul ambianței generale, la economisirea efortului uman de ordin psiho-fiziologic la venirea în contact cu produsul industrial. Cu aceste însușiri, produsul devine și un mijloc de comunicație în societate, un mijloc de promovare și transmitere a noului. Alături de design trebuie să stea în mod obligatoriu cuvîntul ergonomie. Dacă noțiunea *design* (în latină desig-nare) înseamnă proiectare și descoperire, noțiunii *ergonomie* i s-ar putea atribui definiția de proiectare rațională, jonctionată cu funcționalul și utilul. Dacă prin design industrial, în accepțiunea contemporană a termenului, trebuie înțeleasă activitatea de proiectare estetică a obiectivelor care urmează a fi produse la scară industrială în scopul satisfacerii unei utilități practice, prin ergonomie trebuie să se înțeleagă activitatea de proiectare tehnică și tehnologică rațională, în corelație obligatorie cu cerințele de ordin tehnic-funcțional și estetic, în scopul satisfacerii unei utilități cu minimum de efort material și uman.

Din această încercare de definiție se reliefează ideea de a atribui fie generalul noțiunii de ergonomie, designul urmînd să constituie o componentă a acesteia, sau ambele noțiuni ar putea fi considerate ca noțiuni care se întrepătrund.

Întrucît orice producător nu-și propune să producă obiecte frumoase pur și simplu, estetica oricărui obiect, în cazul nostru a mijloacelor de învățămînt, este subordonată totdeauna aspectelor tehnico-funcționale, destinației produsului respectiv, se integrează în calitățile generale care definesc produsul. Estetica și ergonomia trebuie să fie puse de acord cu particularitățile psihofiziologice ale categoriei de populație căreia i se adresează. Această particularitate permite înțelegerea relației strînse între estetica industrială (designul), pe de o parte,

psihofiziologia muncii și ergonomie, pe de altă parte.

În sfîrșit, trebuie să avem în vedere că, în determinările ergonomiei industriale (care include și estetica) intervin foarte serios factorii de ordin economic, cărora trebuie să li se acorde o însemnătate deosebită. Problematica nemijlocită în ergonomia și estetica industrială este subordonată și criteriilor economicității și în mod deosebit ea urmărește satisfacerea cu eficiență maximă a doi indici economici majori: economia de materiale și reducerea costurilor de producție. O asemenea înțelegere a problemei derivă din faptul că soluționarea optimală de ordin ergonomic și estetic nu constituie o chestiune absolut autonomă și nici o preocupare gratuită ci dimpotrivă, o acțiune implicată și subordonată rezolvării problemelor tehnico-economice ale industriei, deci o ergonomie implicată. Aici rezidă și una din virtuțile esențiale ale ergonomiei, designului industrial, capacitatea de a da producției un spor de eficacitate și economicitate.

Ca o concluzie anticipată putem spune că știința aceasta se cere aplicată cu atît mai mult în mijloacele tehnice de învățămînt, cu cît știm că acestea se adresează unor generații în formare, populației școlare de diferite vîrste, cu însușiri psihofiziologice dintre cele mai diferențiate.

Fără a diminua sau a pierde din vedere nici un moment rolul și influența factorilor de mediu ambiant în procesul învățării, lucru la care veghează organizatorii și conducătorii procesului de învățămînt și de muncă în laboratoare, cabinete și ateliere-școală, trebuie să se accepte faptul că, în cazul învățămîntului relația om-mașină devine în mod adecvat, o relație elev/student (cadru didactic) — mijloc de învățămînt și că în acest cadru trebuie să acționăm pentru a dota instituțiile cu mijloace de învățămînt care să răspundă tuturor exigențelor de ordin ergonomic și estetic pentru ca și pe această cale să se contribuie la promovarea unor condiții superioare de muncă și învățătură.

Cînd definim locul de muncă, în cadrul sistemului tehnologic de predare-învățare, trebuie să arătăm că acesta se compune dintr-o serie de elemente pe care le considerăm ca subsisteme în cadrul acestuia, sau ca sisteme parțiale, ca de exemplu:

— sistemul parțial elev/student—cadru didactic reprezentat prin elevi — studenți și cadrele didactice;

— sistemul parțial mijloc de învățămînt, reprezentat prin elementele de dotare ale laboratorului, cabinetului sau atelierului;

— obiectele muncii în laborator, cabinet sau atelier, sarcina de producție a sistemului;

— spațiul și mediul ambiant al sistemului.

Mijloacele de muncă în cazul nostru le constituie mijloacele de învățămînt care și în acest context, pentru obținerea unei eficiențe psihopedagogice și economice urmărim să întrunească următoarele cerințe:

— o construcție rațională, modernă, funcțională și economică;

— o funcționare sigură și precisă;

— o cromatică aleasă și stabilită ergonomic;

— elemente de control optic vizibile;

— acționarea elementelor de comandă, dispuse astfel ca să solicite minimum de efort fizic și psihologic;

— concepția constructivă să asigure funcționarea fără zgomot sau vibrații, praf, gaze, căldură, frig, radiații;

— să asigure cerințele de precizie în efectuarea experimentelor;

— eliberarea elevului/studentului de munci grele, de efort fizic (o economie a mișcărilor, poziție confortabilă etc.);

— să fie înzestrate cu dispozitive de protecție pentru a evita oboseala prematură, bolile profesionale, accidentele de muncă.

Aceste mijloace de învățămînt trebuie să mai permită:

— amplasarea judicioasă a lor în laborator, cabinet sau atelier;

— accesul fără efort la aparatele și detaliile componente ale acestora al elevilor, studenților și profesorului;

— un transport și o manipulare ușoară.

Scopul urmărit în sistemul elev/student (profesor) — mijloc de învățămînt — mediu ambiant este eficiența didactică și protecția elevului/studentului sau profesorului (eventual laborantului).

Pentru a se asigura o informare corespunzătoare, la mijloacele de învățămînt se impune ca:

— sursele de informare și volumul informațiilor să fie în conformitate cu scopurile urmărite, cu sarcinile de efectuat, un volum mai mare de informații încetinește luarea deciziei (de către elev/student sau profesor), un volum prea mic de informații poate duce la decizii eronate sau incomplete;

— informațiile să fie prompte, grupate corespunzător și prezentate sub o formă adecvată interpretării rapide și corecte a datelor, scutind pe elev/student de explicații suplimentare.

În procesul de concepție (cercetare-proiectare), în general în procesul de asimilare a mijloacelor de învățămînt ce se realizează în sistemul nostru, specialiștii situează în centrul atenției și preocupărilor lor și încadrarea în normele de ergonomie a produselor respective. Astfel, **la aparatele indicatoare**, cele mai frecvent utilizate, eficiența utilizării lor este influențată de forma, mărimea, modul de gradare, construcția elementului indicator, amplasarea lor față de elev/student etc. Pentru a se realiza o informare optimă cu asemenea aparate, pe cît posibil urmărim respectarea următoarelor elemente:

— evitarea supraîncărcării scalei cu gradații inutile;

— valorile numerice ale diviziunilor trebuie stabilite în raport cu posibilităţile interpretării cît mai uşoare şi rapide a datelor;

— numărul de gradaţii mari şi mici ale scalei trebuie corelate cu rangul acestora;

— dimensiunile minime ale aparatelor trebuie stabilite în funcţie de distanţa de citire;

— separarea clară a intervalelor şi diferenţierea uşoară a diferitelor gradaţii;

— orientarea cifrelor pe aparatele de măsură şi control în raport cu tipul scalei utilizate;

— coordonarea deplasării elementelor mobile ale aparatelor cu valorile numerice ale gradaţiilor;

— alegerea adecvată a formei indicatorului şi amplasarea lui corectă faţă de gradaţia cadranului;

— utilizarea sistemelor de repere care indică limitele normale şi cele critice etc.

La aparatele înregistratoare, care imprimă în timp modificările diferiţilor parametri, pentru a îndeplini funcţiile cerute, trebuie să se îndeplinească următoarele condiţii:

— înregistrarea să se facă pe hîrtie albă cu scară de coordonate neagră şi înregistrarea valorilor parametrilor să se facă în alte culori (roşu, verde) etc.;

— prezentarea datelor într-o formă cît mai comodă pentru interpretarea lor;

— asigurarea condiţiilor de urmărire uşoară a valorilor înregistrate;

— viteza de deplasare a diagramei în aşa fel ca să se dea deplină satisfacţie.

La aparatele numerice care prezintă informaţii cantitative, rapide, precise, se ţine seama de următoarele:

— reglementarea vitezei de prezentare a cifrelor;

— amplasarea corectă a datelor în spaţiul adecvat;

— dimensionarea corespunzătoare a cifrelor şi alegerea formei optime a acestor cifre;

— elementele indicatoare, elemente de panou ş.a.

În producţia noastră de mijloace de învăţămînt ponderea o deţin laboratoarele complete, laboratorul de electronică, laboratorul de electrotehnică, laboratorul de mecanică, aparatele individuale de laborator şi echipamentele tehnice audiovizuale (cineproiectorul, diaproiectorul, epiproiectorul, retroproiectorul, maşina de multiplicat, laboratorul lingvistic ş.a.).

Dacă la un aparat individual materializarea principiilor şi normelor ergonomice se limitează de cele mai multe ori la elementele de exterior ca, de exemplu, dimensiunile şi forma carcasei, dimensiunile şi modul de amplasare a elementelor de comandă pe panou şi cromatica generală în contextul mediului ambiant, în cazul laboratoarelor complete elementele de ergonomie şi design se impun fiecărui aparat component al acestuia, precum şi modului de alcătuire a laboratorului — gruparea pe elemente componente, dispunerea acestora în spaţiul repartizat, stabilirea unui procedeu raţional de adresare şi lucru al elevului, studentului (profesorului) în laboratorul respectiv. Cu mare acuitate se pun problemele în cazul modulelor şi subansamblelor tipizate.

În practica desfăşurării procesului de învăţămînt în laboratoare, cabinete şi ateliere organizate ergonomic se constată un interes mai mare pentru studiu, se creează o senzaţie plăcută, de satisfacţie în raport cu utilul, cu funcţionalitatea, care completează satisfacţia de descoperire de către elevi/studenţi a fenomenelor studiate cu ajutorul mijloacelor de învăţămînt respective.

Toate acestea favorizează însuşirea noilor cunoştinţe şi asigură prin gama variată de stimuli vizuali, auditivi şi tactili reţinerea lor în memorie, creează momente de destindere activă în procesul de instruire, permiţînd creşterea volumului de informaţii transmise şi însuşite în unitatea de timp.

Alături de aceste aspecte, în reducerea oboselii care se manifestă în munca de acumulare a noilor noţiuni, o contribuţie însemnată o are modul de distribuire a culorilor şi tonalităţilor acestora în ambianţa de laborator unde lucrează elevii şi studenţii.

Pe lîngă problemele de culoare şi tonuri în care se vopsesc pereţii, tavanul, mobilierul laboratoarelor, care privesc proiectanţii de construcţii şi arhitecţii, intervin problemele referitoare la aspectul cromatic al echipamentului tehnico-didactic, al aparatelor din cadrul laboratoarelor complete şi a celorlalte categorii de mijloace.

În procesul complex de instruire, de educaţie prin muncă şi pentru muncă în cadrul activităţilor desfăşurate în laboratoare, cabinete, ateliere, ergonomia îşi propune ca scop crearea unor condiţii de muncă şi de viaţă pentru elev/student sau cadru didactic, astfel încît aceştia să fie solicitaţi în limitele normale ale posibilităţilor lor biologice, printr-o astfel de organizare a muncii în laborator, cabinet sau atelier-şcoală care să asigure evitarea efortului fizic şi intelectual inutil, înlăturarea influenţelor nocive, a zgomotului, a vibraţiilor şi trepidaţiilor, asigurarea unei securităţi maxime a muncii, unei ambianţe psihice optime, instituirea unei motivaţii care să facă elevului, studentului sau profesorului interesantă şi plăcută activitatea pe care o desfăşoară în cadrul procesului de învăţămînt, a muncii tehnico-productive în atelier şi a muncii în general, în societate.

Se are în permanenţă în vedere obţinerea unei eficienţe maxime de ordin psihopedagogic şi tehnico-economice, fapt pentru care specialiştii sînt în continuă căutare pentru imprimarea şi mai atentă a întregii game de cerinţe ergonomice şi estetice în procesul de concepţie şi asimilare în producţie a mijloacelor de învăţămînt.

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Modelul Nuffield de organizare interdisciplinară a conţinutului învăţămîntului

Dr. LAZĂR VLĂSCEANU, Dr. VIOREL NICOLESCU

Planurile de învăţămînt pentru diferite niveluri de şcolarizare au fost proiectate, organizate şi aplicate, vreme îndelungată, în conformitate cu principiul diferenţierii cunoaşterii. Cu cît se înaintează mai mult în ierarhia sistemului de învăţămînt cu atît creşte coeficientul de probabilitate în asimilarea cunoştinţelor de către elevi, din domenii mai specializate ale cunoaşterii. Aceasta este numai una dintre tendinţele socializării dirijate şcolar în contexte specializate ale cunoaşterii ştiinţifice şi am putea spune că îşi păstrează în continuare valabilitatea. O tendinţă mai critică a apărut, totuşi, în privinţa stabilirii corespondenţelor dintre obiectele incluse în planurile de învăţămînt şi disciplinele consacrate de cercetarea ştiinţifică.

Se ştie că *în ultima vreme ritmul de dezvoltare sau creştere a cunoaşterii ştiinţifice se desfăşoară urmînd mai degrabă o curbă exponenţială.* Totodată apar noi discipline ştiinţifice, fie în cadrul celor deja existente, fie la interferenţa a două sau mai multe domenii specializate ale cercetării. *A apărut* astfel *ca problemă capacitatea învăţămîntului de a recepţiona noile cunoştinţe sau discipline în cadrul structurilor care îi sînt specifice, pentru a nu rămîne în urma cerinţelor actuale sau de perspectivă ale dezvoltării sociale sau ale cunoaşterii ştiinţifice.* O cale de rezolvare a acestei probleme a fost de ordinul evidenţei: atunci cînd o nouă disciplină era consacrată de cercetarea ştiinţifică, includerea ei în planurile de învăţămînt, la un anumit nivel de şcolarizare, trebuia realizată în vederea diminuării sau lichidării decalajului dintre învăţămînt şi cercetare, a realizării corespondenţelor dintre obiectele de învăţămînt şi disciplinele consacrate de cercetarea ştiinţifică. De îndată însă apare o întrebare: în ce măsură pot fi dezvoltate în continuare planurile de învăţămînt urmînd o astfel de cerinţă a corespondenţei? La nivelul gimnaziului sau liceului, de exemplu, poate fi satisfăcută o astfel de cerinţă fără a avea în vedere unele consecinţe negative, care ţin mai ales de aglomerarea planurilor de învăţămînt?

Într-adevăr, se poate constata că în organizarea şi ierarhizarea disciplinelor, care sînt propuse în planul de învăţămînt al unui nivel de şcolarizare, apar adeseori diferenţieri care generează o încărcare considerabilă a programului de instruire. Pe de altă parte, între solicitările profesionale reale sau potenţiale şi domeniile cunoaşterii transmise şcolar nu există, cel mai adesea, concordanţe firești, ci paralelisme marcante. Lumea cunoaşterii şi lumea practicii profesionale propune exigenţe şi activităţi care nu sînt suficient de congruente. Elevul trebuie să reconstituie singur unitatea cunoaşterii şi implicaţiile sau relevanţele ei practice. Cel mai adesea practica productivă vizează asimilarea unor deprinderi profesionale şi mai puţin fundamentarea teoretică a proiectelor orientate practic.

Rezultă că diferenţierea cunoaşterii pe discipline incluse în planul de învăţămînt are limite pedagogice considerabile; *necesitatea profesionalizării adecvate, exigenţe şi prospective a elevilor solicită corespondenţe mai accentuate între pregătirea teoretică şi cea practică;* prezentarea sau transmiterea cunoaşterii nu numai ca produs dar şi ca proces antrenează *moduri noi de abordare didactică*, care trebuie practicate ca atare în şcoală. Astfel de probleme novatoare *sînt şi mai semnificative în cadrul învăţămîntului nostru integrat cu producţia şi cercetarea.* În aceste condiţii, *interdisciplinaritatea se afirmă ca un principiu alternativ optim de organizare a cunoaşterii transmise prin actul de predare-învăţare.*

Pe plan internaţional au fost propuse mai multe modele de organizare interdisciplinară a cunoaşterii şcolare. Unul din aceste modele a fost iniţiat şi experimentat în Anglia, de Fundaţia Nuffield, în cursul deceniilor al şaptelea şi al optulea. În continuare, vom prezenta în ce constă acest model şi aplicaţiile sale.

1. PROIECTUL NUFFIELD DE „ŞTIINŢĂ COMBINATĂ"

Acest proiect are ca obiectiv central organizarea cunoaşterii ştiinţifice pentru elevii de 11—13 ani aflaţi în primii doi ani ai şcolii secundare (corespunzători cu primii doi

ani de gimnaziu în şcoala noastră). În locul organizării cunoştinţelor pe discipline, se propune un curs de „ştiinţă combinată", care are rostul de a iniţia elevii în universul cunoaşterii ştiinţifice (fizică, biologie, chimie). Cursul are un grad înalt de flexibilitate, fiind adaptabil pentru elevii cu diferite capacităţi de judecată şi înţelegere. La sfîrşit, adică după parcurgerea cursului, se aşteaptă ca elevii să aibă următoarele cunoştinţe:[1]

A. Din domeniul fizicii: cunoaşterea substanţelor în toate stările şi a schimbărilor de stare, a diferitelor legături şi proprietăţi ale substanţelor (densitate, vîscozitate, electricitate etc.), cunoaşterea forţelor (presiune, gravitaţie etc.), a energiei şi curentului electric, a circuitelor electrice; să aibă date despre mărimile simple şi măsurarea lor de la moleculă pînă la pămînt; să stăpînească ideea de mişcare, teoria cinetică şi forma cristalelor.

B. Din domeniul chimiei să cunoască metode practice de muncă a chimistului, să ştie să amestece, să dizolve, să filtreze, distileze, centrifugheze, cristalizeze sau să încălzească, să cunoască electroliza şi alte metode de separare a substanţelor; să recunoască substanţele comune ca apa, CO_2, calciul, carbonaţii, metalele, halogenii, carbonul, sulfurile etc.

C. Din domeniul biologiei: să cunoască direct un mare număr de organisme vii (plante, animale) şi microorganisme, ştiind să le numească şi clasifice; să aibă date despre problemele mişcării plantelor şi animalelor de diferite mărimi şi forme, despre creşterea şi hrănirea lor, modurile de reproducere şi dezvoltare; să cunoască influenţele omului asupra mediului ecologic şi să aibă respect pentru viaţă şi conservarea ei.

Conţinutul informaţional şi aplicativ a fost organizat în jurul unor teme-scop, care au menirea unor centre de relaţionare a cunoştinţelor separate pe discipline ştiinţifice. În consecinţă, nu vom mai întîlni cunoştinţe de fizică, biologie sau chimie în forma lor pură, ci din punctul de vedere al relaţionării sau centrării pe aceeaşi temă-scop. Esenţială este integrarea cunoaşterii specializate în funcţie de problema considerată şi nu de apartenenţa ei la o disciplină ştiinţifică.

Temele-scop propuse[2] sînt următoarele: *a)* lumea din jurul nostru; *b)* reproducerea; *c)* aerul; *d)* apa; *e)* timpul, forma, mărimea şi mişcarea; *f)* electricitatea; *g)* pămîntul; *h)* organismele; *i)* omul.

Deşi se acordă o atenţie deosebită organizării cunoaşterii, nu mai puţin importante sînt metodele pedagogice utilizate: studiul independent, instruirea programată, investigaţiile de laborator, discuţiile în grup. Ideea centrală a muncii pedagogice este aceea a iniţierii elevului în practica de investigare, în abordarea ştiinţifică a problemelor, în stabilirea legăturilor dintre cele învăţate şi lumea înconjurătoare, odată cu unele cunoştinţe de istoria ştiinţei[3]. *Activitatea în laborator şi asistenţa pedagogică a acesteia sînt considerate ca factori ai succesului în asimilarea şi interpretarea materialului ştiinţific. Ştiinţa nu este doar învăţată*, pe baza a ceea ce pur şi simplu se predă, *ci practicată*, adică se asimilează experienţa ştiinţifică sau ştiinţa ca metodă de cercetare. Aceasta înseamnă că elevii ajung: *a)* să formuleze şi verifice ipoteze (formulare, testare, modificare de ipoteză); *b)* să utilizeze timp şi date pentru formarea şi dezvoltarea conceptelor. Săptămînal sînt prevăzute 5 lecţii a cîte 40 minute fiecare, îmbinîndu-se activitatea în laborator (investigaţia) cu asimilarea de cunoştinţe şi formularea de ipoteze. *Esenţial este să fie prezentată cunoaşterea în acţiune şi ca proces.* La fiecare clasă predă un profesor într-un laborator integrat, după acelaşi principiu relaţional al cunoaşterii. Sigur că este o problemă ca acelaşi profesor, indiferent de specializarea sa universitară, să predea cursul de ştiinţă combinată. Totuşi, s-a demonstrat că acest mod de lucru cu un profesor conferă flexibilitate cursului, în sensul că se pot schimba orientarea şi timpul acordat unei teme în funcţie de necesităţi, fără să mai apară eforturile de coordonare a activităţilor mai multor profesori. *La dispoziţia profesorului se află două ghiduri de orientare în organizarea cunoaşterii şi activitatea pedagogică, iar pentru elevi au fost elaborate manuale* (Pupil's Book) *şi un ghid de activitate în laborator*, împreună cu o listă a aparatelor disponibile (Apparatus lista and guide).

Cursul de „ştiinţă combinată" este menit să ofere deschideri pentru frecventarea unuia din următoarele cursuri: *a)* cursuri organizate pe obiecte separate în cadrul direcţiei oferite de proiectul Nuffield; *b)* cursuri pe obiecte separate, organizate în afara orientării date de proiectul Nuffield; *c)* cursul Nuffield de ştiinţele naturii pentru învăţămîntul secundar; *d)* cursurile pentru obţinerea certificatului de învăţămînt secundar; *e)* proiectul de muncă în domeniul ştiinţei (project work in science).

2. PROIECTUL NUFFIELD PENTRU PREDAREA ŞTIINŢEI ÎN ŞCOALA SECUNDARĂ

„Nuffield Secondary Science Project" continuă tendinţa de modificare a conţinutului învăţămîntului, în funcţie de un principiu al organizării interdisciplinare a cunoaşterii.

[1] *The Nuffield Combined Science Project for Children aged 11—13 years, publishid by the Association for Science Education*, 1968, p. 1.

[2] D.G. Chisman, *Integration of science at school level*, Commision interunions de l'enseignement des sciences (CIES), 1968, p. 1—2.

[3] M.F.C. Brown, *Les sciences physico-chimiques en Angleterre*, „Cahiers pédagogiques", Paris, 1968, nr. 74, p. 33—35.

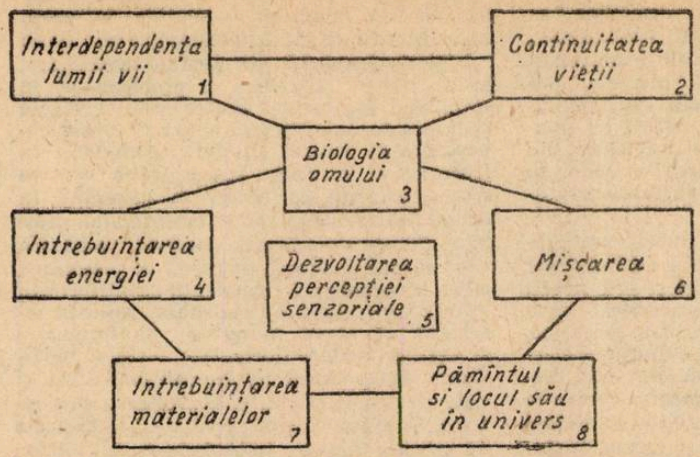


Fig. 1 — *Structura tematică a Proiectului de știință integrată pentru școala secundară.*

El vizează predarea științei la nivelul elevilor de 13—16 ani din școala secundară (în învățămîntul nostru ar corespunde anului terminal al gimnaziului și primei trepte de liceu). *Cunoașterea nu este organizată pe discipline separate, ci ca un tot unitar integrat, dispunînd de posibilități de adaptare în funcție de nivelurile de dezvoltare a elevilor.* Considerîndu-se că știința este prin natura ei experimentală, *elevii trebuie să fie activ angajați în cercetări de laborator, pentru a asimila o experiență investigativă proprie, pentru a înțelege și însuși știința și ca metodă de cercetare.* Școala nu are doar menirea simplă de a transmite un sumum de cunoștințe, care ulterior pot fi uitate și sînt și perisabile. Meritul ei primordial este acela de a iniția elevul într-un conținut de idei, de a oferi mijloace științifice fundamentale care, odată interiorizate, devin temeiuri potențiale de angajare în lumea științei și în lumea muncii, menținîndu-se mereu în contemporaneitate. Știința este văzută ca o importantă activitate umană cu implicații produse realizate, căi de dobîndire a cunoașterii și moduri de utilizare a acesteia.

Știința în întregul ei are o arie de referință prea vastă și în continuă extindere pentru a putea fi cuprinsă ca atare în procesele de organizare, transmitere și reproducere școlară. Adeseori organizarea cunoașterii în școală pe discipline separate se face fără a avea în vedere cu suficientă claritate legăturile dintre acestea. Planul de învățămînt apare ca o alăturare de subiecte fără coeziune armonioasă, datorită lipsei unor idei majore spre care să conveargă cunoștințele. De aceea, în proiectul Nuffield se propune organizarea studiului cunoașterii științifice în jurul a opt teme fundamentale[4], structurate în funcție de organizarea lumii înconjurătoare și a relațiilor din cadrul ei. Cunoașterea astfel structurată este repartizată în raport cu abilitățile intelectuale ale elevilor, dispunînd de un grad înalt de flexibilitate. Cele opt teme majore se prezintă în următorul sistem de relații:[5] (vezi fig. 1)

Cunoștințele specializate (fizică, biologie, chimie) sînt integrate în funcție de problematica fiecărei teme-scop. Esențială nu este divizarea cunoașterii după disciplina științifică în care s-a dezvoltat, ci unitatea ei, avînd ca referință universul real de existență naturală sau socială.

Fiecare temă majoră subsumează un număr de subteme în care fapte variate sînt explorate din punctul de vedere al aceluiași scop integrator, relevat de titlurile temei și subtemei. Astfel, pentru tema „biologia omului" sînt formulate subteme care vizează antropologia și devenirea omului, locul omului în univers și alcătuirea lui fizică (vezi fig. 2).

Modul integral tinde spre maximum de flexibilitate, fiind adaptabil în diferite forme. Ponderea temelor și subtemelor diferă, de exemplu, în funcție de poziția rurală sau urbană a școlii, de nivelul de dezvoltare intelectuală sau de interesele elevilor, de sexul elevilor etc. În structura de ansamblu, temele sau subtemele sînt ierarhizate valoric în importante și neimportante, dar în nici un caz nu sînt omise. De asemenea, *pot fi adăugate și predate noi cunoștințe, iar altele sînt obiect al studiului individual.* În fiecare structură tematică sînt prezentate probleme de natură socio-morală, se pune accent pe acest aspect în interpretarea unor cunoștințe sau activități umane. Temele înseși nu sînt separate între ele, ci sînt puse în multiple legături, existînd posibilitatea înaintării și revenirii la una și aceeași temă, în raport cu obiectivele instructive integrale propuse. *Fiecare temă majoră are în centrul ei o ideecheie cu caracter integrator și relațional și domenii ale cunoașterii, precum și modalități de valorificare a experienței anterioare a elevilor, de experimentare continuă în laborator și de investigare a mediului.* Unitatea cursului rezultă și din obiectivele pedagogice urmărite cu insistență.

Iată cîteva exemple de obiective repartizate pe teme:

În cadrul temei 1: „Interdependența lumii vii": a) aprecierea naturii și varietății vieții; b) interdependența omului, plantelor și animalelor; c) respectul pentru viață;

[4] H. Misselbrook, *The Nuffield Foundation — Science Teaching Project: Science in Secondary Schools*, în *The School Science Review*, 1968, nr. 168, p. 334—341.

[5] Ibidem.

d) aplicații ale biologiei în agricultură și în rezolvarea altor probleme ale lumii. În cadrul temei 2: „Continuitatea vieții": a) natura eredității; b) teoria evoluției și argumentele care o susțin; c) poziția specială a omului în cadrul selecției naturale. În cadrul temei 3: „Biologia omului": a) componentele sistemice ale corpului și homeostazia; b) omul ca animal adaptabil și gînditor; c) sănătatea și menținerea corpului și a minții în stare de sănătate. În cadrul temei 5: „Dezvoltarea percepției senzoriale": a) natura și comportamentul luminii și sunetului; b) aspecte estetice: culoarea și muzica; c) comunicarea în lumea vie; d) mijloace artificiale de comunicare și imprimare.

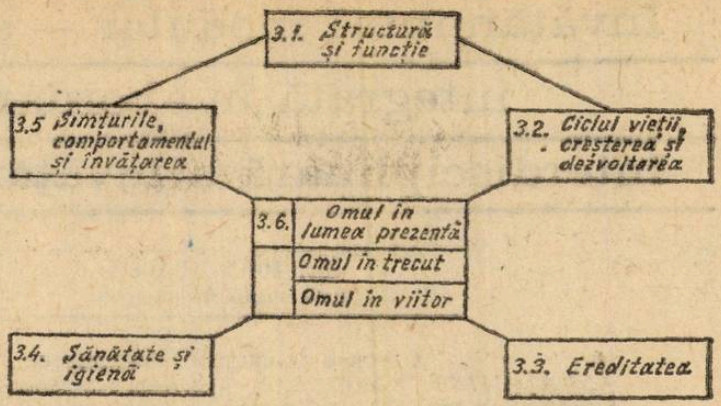


Fig. 2 — Structura temei majore fundamentale „biologia omului"

Ca și în cazul proiectului precedent, *un rol important în învățare îl au studiul independent, investigațiile în laborator și discuțiile de grup. Ponderea cea mai mare o au investigațiile de laborator*, pentru a da o bază empirică conceptelor, pentru a înțelege lumea concretă și știința ca proces. În principal, *se urmărește să se dezvolte spiritul de investigație și capacitatea de reflecție independentă, asimilarea de experiență, învățarea de concepte și gîndirea științifică*. De aceea, se folosesc în mod intensiv modele, analogii, mijloace audio-vizuale, adică tot ceea ce poate concura la crearea unui mediu de învățare. Interesul este cultivat atît în semnificația sa intrinsecă, legat direct de o anumită acțiune a elevului, raportat mai mult la verificare decît la experiment și corelat cu obiective apropiate, cît și într-o semnificație mai largă, de perspectivă, în legătură cu „scena" modernă a științei și legat de obiective mai îndepărtate. De exemplu, cînd se lucrează la tema „energia în acțiune" se ia ca obiectiv apropiat o realizare de genul obținerii energiei din diferite feluri de combustibil, iar ca obiectiv îndepărtat înțelegerea formelor, transformării, conservării și utilizării energiei.

Pentru desfășurarea cursului *sînt elaborate manuale pentru elevi, ghiduri sau lucrări de documentare pentru profesori* („teacher's guide or handbook") și *un ghid al aparaturii de laborator* („apparatus guide"). *Manualul pentru elevi* nu are o structură integrală obișnuită, ci *are mai degrabă un rol orientativ în lumea cunoașterii și a investigării. Profesorul este cel care organizează mediul de învățare, formulează obiectivele învățării și stabilește împreună cu elevii direcțiile de investigare și cunoștințele care vor fi asimilate.*

CONCLUZII

Organizarea interdisciplinară a cunoașterii transmise școlar se impune din ce în ce mai mult atenției planificatorilor dezvoltării învățămîntului. Proiectele „Nuffield" reprezintă una dintre soluțiile dezvoltate pe plan internațional. Avantajele lor rezidă în accentuarea relațiilor dintre cunoștințele specializate pe discipline separate, centrarea pe probleme integrate (de genul „temelor — scop") relevante și pentru experiență de viață a elevilor, prezentarea cunoașterii ca proces și nu numai ca produs, asimilarea unor tehnici de observare și experimentare în legătură cu informațiile teoretice. Desigur că în perioada de experimentare a organizării interdisciplinare a cunoștințelor transmise școlar au fost relevate și unele dezavantaje, cum ar fi: dificultatea unui singur profesor de a preda cunoștințe din mai multe discipline specializate (dată fiind formația sa universitară) și de a stabili corelații interdisciplinare permanente, inadaptarea elevilor la situații experimentale de laborator, dificultăți de inferare a concluziilor teoretice de către elevi, înaintarea mai lentă a elevilor în universul cunoașterii științifice etc. Totuși, dincolo de aceste dezavantaje, *devine tot mai evidentă necesitatea organizării interdisciplinare a cunoștințelor transmise școlar*. Acest mod de organizare nu este exclusiv, ci mai degrabă complementar cu cel al distribuirii cunoașterii pe discipline specializate. Din punctul nostru de vedere, ar fi necesară analiza detaliată a condițiilor de integrare și diferențiere a cunoștințelor în funcție de ierarhia nivelurilor de școlarizare și de obiectivele specifice fiecărui nivel. Devine din ce în ce mai evident că organizarea cunoașterii transmise școlar după principiul separării pe discipline nu mai poate reprezenta o alternativă unică, ci trebuie aplicată și dezvoltată în mod complementar cu organizarea interdisciplinară.

Învăţământul modular — strategie integrată în abordarea interdisciplinară a învăţământului

Dr. IOAN NEACŞU
Universitatea din Bucureşti

A. SURSE ŞI CRITERII ORIENTATIVE

ÎNVĂŢĂMÎNTUL MODULAR nu este cum s-ar părea o experienţă de ultimă oră înregistrată în arsenalul teoriei şi practicii educaţionale. Originile şi premisele acestuia, sau ale modularităţii, cum o s-o definim în conţinutul materialului, sint mai vechi, experienţe şi tentative de abordare modulară regăsindu-se în variate concepţii, sisteme şi modalităţi de organizare a educaţiei şi învăţămîntului.

Astfel, putem invoca drept sursă filosofică a abordării instruirii în manieră modulară teoriile holistice, asupra socialului şi praxisului social.*

Premisele educaţionale ale modularismului le putem plasa la confluenţa optimă a raporturilor (întîlnirilor) dintre educaţia şcolară şi cea permanentă, dintre structurile organizatorice frontale cu cele grupale şi individualizate, dintre logica predării ca sistem micro- şi logica funcţiilor unui sistem de învăţămînt (logistica educaţională), dintre strategiile globale şi cele diferenţiatoare, dintre sistematica obiectivelor generale şi cele particularizate, dintre metodologia algoritmizată şi cea euristică, dintre aspectul liniar, continuu, al proceselor şi caracterul recurent dialectic al acestora, al ritmurilor relativ egale şi cele puternic individualizate. *În arhitectura şcolară*, modularitatea înseamnă o trecere cît mai flexibilă de la blocul şi clasa cu pereţi ficşi la blocul şi clasa cu pereţii mobili (modulari). *În organizarea propriu-zisă a elevilor şi studenţilor*, modularitatea înseamnă trecerea de la forme şi grupări fixe, rigide, la forme largi, permisive şi variabile, dar şi trecerea (revenirea) de la continuu la discontinuu în spaţiu şi timp.

Reluînd o opinie sintetic exprimată de un cunoscut sociolog al educaţiei, *„modularitatea" plasează instruirea în perspectiva educaţiei permanente, deschise, axate pe elev şi individualizată prin excelenţă"* (subl. ns.)[1].

Modularitatea apare, aşadar, ca expresie a existenţei unităţii denumite *modul*. În ştiinţa sistemelor, învăţămîntul şi educaţia putînd fi privite ca sisteme sau subsisteme, modulul are semnificaţia de „parte autonomă, îndeplinind o anumită funcţie şi care se poate integra (sau retrage) într-un sistem complex, format din unităţile similare (modulare)"[2] . Un *modul didactic* presupune, în principiu: *a)* un ansamblu de situaţii didactice, constituind aşa-numitul program didactic; *b)* seturi complexe de mijloace umane, materiale, programe, cărţi etc. de realizare a acestor situaţii; c) articulaţii de elemente în sistem (obiective, probe de evaluare, populaţia, timpul necesar, loc de desfăşurare, elemente de conţinut ş.a.).

Programul didactic are drept finalităţi să-l determine pe elev sau student să dobîndească anumite competenţe şi aptitudini; să-l înveţe să pună în practică aceste competenţe şi să manifeste aceste aptitudini atît în contexte didactice (lucrări practice independente, seminarii, lucrări în grup, proiecte, jocuri de simulare ş.a.), cît şi în contexte sociale; să-i ofere situaţii în care să-şi poată obiectiva (aplica) competenţele formate; să-i creeze premise reale pentru o reluare a competenţelor şi o integrare eficientă a acestora în circumstanţe noi. Articulaţiile vizează corelaţiile necesare între componentele programului, şi anume între: obiectivele modulului (exprimate în termeni de conduite observabile şi măsurabile) şi competenţele pre-necesare; eşantioanele de su-

* Holismul (grec. holos — „întreg") reprezintă o interpretare filosofică a fenomenelor, proceselor şi stărilor naturale şi sociale văzute ca totalităţi, ca sisteme, în care părţile îşi pierd individualitatea şi se subordonează *dialectic* întregului. Pe drept cuvînt, holismul este socotit astăzi atît ca principiu al sintezei, cît şi ca principiu global al metodologiei cunoaşterii, fiind definit prin (de) ideea unei relaţii dialectice dintre întreg şi parte, în structura de legi ale integrării şi omogenizării componentelor unui sistem. Dintre domeniile şi reprezentanţii ce au promovat holismul menţionăm: în psihologie, gestaltiştii ca Ch. Ehrenfels, T. Koffka, K. K. Lewin; în economie şi sociologie O. Spann; în logică, L. Gabriel; în biologie şi apoi tehnologie, L. von Bertalanffy (1969), în filosofia culturii, J. Gelsser (1966); în educaţie, R. G. Jones (1964) în epistemologia şi metodologia ştiinţei, W. van O. Quine (1969) etc.

[1] A. Cazacu, *Modularitate şi interdisciplinaritate în proiectarea conţinutului învăţămîntului superior*, în *Învăţămînt, producţie, cercetare* (coord. L. Vlăsceanu), E.D.P., Bucureşti, 1981, p. 345.

[2] M.E.I., *Dicţionar de pedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1979, p. 297, 411.

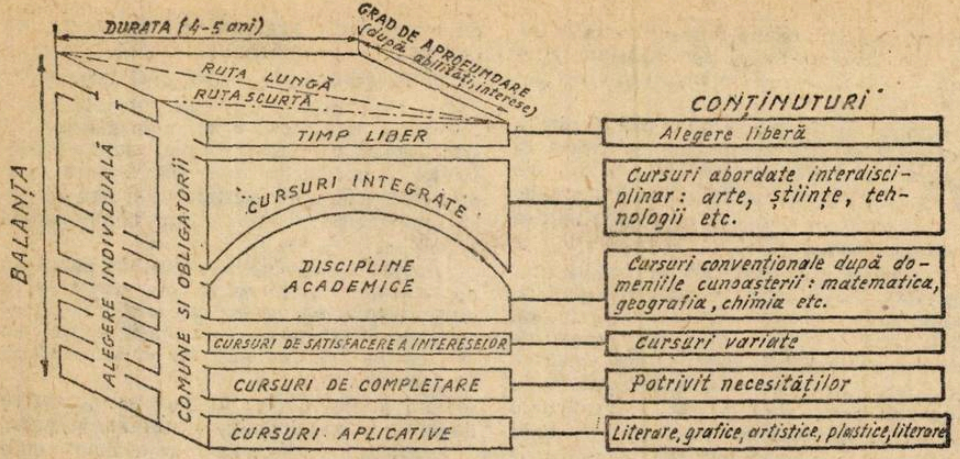


Fig. 1 — *STRATEGIE DE PROIECTARE A CURRICULUMULUI ÎN SISTEME DE ÎNVĂȚĂMÎNT ORGANIZATE MODULAR (adaptat după T. Dodd, 1979)*

biecți, locul modulului în sistem și conținutul lui (programele școlare); probele de evaluare (la intrare, pe parcurs sau intermediare și la ieșire); submodulii de recuperare, explicare, complementari, de dezvoltare și perfecționare; indicațiile speciale pentru moduli (metodologie, motivare, organizatori, tehnologii de utilizare ș.a.)[3].

Organizarea modulară se impune ca o necesitate de tip adaptativ. Ea este cerută de transformările sociale ce vizează tot mai mult învățămîntul ca sector destinat formării cadrelor, a competențelor social-productive, de natura și calitatea relațiilor, mereu mai dinamice, dintre cel care învață și sursele cunoașterii, de impactul revoluției științifico-tehnice asupra parametrilor de eficiență a instruirii etc. Toate acestea solicită, dar și induc, în același timp, *o mai mare „disponibilitate și actualizare permanentă a cunoștințelor, dezvoltă o logică ce permite o pedagogie selectivă, eficientă, mult mai puțin prezentă în structurile tradiționale ale învățămîntului"* (subl. ns.)[4].

B. PRINCIPII DE PROIECTARE. IMPLICAȚII ASUPRA COMPONENTELOR INSTRUIRII

1. Cursul modular, ca sinteză a obiectivelor, conținuturilor și metodelor de organizare. Învățămîntul modular se bazează pe cursuri modulare[5]. Ele reprezintă acele *structuri organizatorice și de conținut* pe care elevii sau studenții le urmează (avînd însă un program de bază) *prin selecție și opțiune.* Cursurile sînt astfel proiectate încît permit cursanților să exerseze (să învețe, să parcurgă) o largă varietate de structuri informaționale. Cursurile modulare *sînt grefate pe un program fundamental,* dar *astfel combinate încît permit cursanților să-și diferențieze opțiunile în arii majore de interes personal sau științific, acoperind pînă la finalul stagiilor atît nevoile individuale, cît și cerințele de asimilare a competențelor într-o profesiune.*

Planificarea cursurilor ia în considerație atît direcțiile principale de opțiune ale cursanților, cît și structurile aptitudinale de bază într-un domeniu, precum și gradul de manifestare a acestora în raport cu vîrsta.

Cursurile pot avea fie un caracter integrat, bazate pe structuri de conținut interdisciplinare (deci sînt slab structurate și centrate pe un domeniu anume), *fie un caracter bine structurat, caz în care ele sînt definite ca discipline* (în sens academic consacrat), *fie abordări particulare, specifice, care satisfac, pe de o parte cerințele cursanților și, de pe alta, obiectivele formative și metodologice ale instituției școlare.*

O asemenea strategie globală de proiectare a cursurilor[6] poate fi urmărită în fig. prezentată.

Avantajele unei astfel de strategii de organizare și proiectare sînt: a) *permite adăugarea unor noi cursuri-modul în aceeași structură globală;* b) *în fiecare an sau la un interval stabilit se pot oferi elevilor și studenților alternative de cursuri, organizarea fiind dinamică și corespunzătoare mișcării (deplasării) intereselor, granitelor între discipline, descoperirilor și chiar specializării personalului didactic;* c) *permite grupări și regrupări ale cursanților*

[3] L. D'Hainaut, *Une conception modulaire de l'éducation*, în „Education et culture", nr. 20 1972, p. 16—25.

[4] Vezi M. Peuchot, *La stratégie modulaire en enseignement assisté par ordinateur*, apud. E. Faure, *A învăța să fii* (trad.), E.D.P., București, 1974, p. 181.

[5] E. Kerr, *Some thoughts on modular degree courses*, în „The Third Anglo-Romanian Colloquium" 1973.

[6] T. Dood, *Design and Technology in the School Curriculum*, Hodder and Stoughton, London, Sydney, Toronto, 1979, p. 77.

în grupe modulare relativ diferențiate ca structură; d) *cursanții înșiși pot influența pînă la un punct obiectivele și structura unui set de module.*

Desigur, nu putem eluda nici limitele, problemele și întrebările care se ridică în legătură cu aceste cursuri. Cîteva din ele sînt însă în atenția specialiștilor și practicienilor. În cele ce urmează le vom sintetiza în cîteva enunțuri.

a) O primă dificultate are în vedere problema definirii obiectivelor cursurilor globale, fundamentale, și ale cursurilor modulare, astfel încît *să fie asigurate condițiile optime pentru coerență, calitate, nivel de structurare logică, îmbinare între specializare și formare în profil larg, precum și asigurarea unui circuit informațional bun între personalul de predare, în ceea ce privește interferențele de conținut, metodologia predării și evaluării secvențiale sau finale.*

b) Nu în toate combinațiile de module pot fi posibile și se pot satisface cerințele profesionalizării complete. Avem în vedere faptul că nu pot lua în considerare ansamblul cerințelor fundamentale de tipul „intrărilor", „calificărilor", „timpului" disponibil, „potențialul" cursanților etc. De aici, întrebarea: care este gradul optim de flexibilitate a cursurilor organizate modular? și răspunsul: greu de anticipat o flexibilitate optimă.

c) Cursurile interdisciplinare ridică destule probleme, între care una este prioritară, și anume: cum le putem ameliora conținutul evitînd apropierile mari sau pînă unde ne putem permite apropierea lor în privința conținutului?

d) Deși au o bază reală — *cursurile modulare sînt părți, capitole sau teme mari, ale unor cursuri fundamentale; ele fragmentează domeniul, realitatea, deci nu pot fi complete.* În ciuda faptului că abilitățile și cunoștințele cerute, precum și nevoile de studii sînt precizate și încorporate în programe specifice, opțiunea cursantului este inevitabil restrictivă. Cerința însă rămîne: *pînă la un punct, orice curs modular trebuie să fie clar și bine definit în sistemul celorlalte cursuri.*

e) La unele cursuri modulare nu se poate asigura un curs fundamental integrator și atunci se ridică problema articulării și chiar a integrării în sistem a cunoștințelor. Neexistînd un trunchi comun la care să le relaționăm, aprecierile de tip comparativ, precum și stabilirea *interrelațiilor dintre moduli revin în întregime cursanților.* Un remediu l-ar putea constitui activitățile comune din seminarii speciale, dezbateri sau analiza de situații și studii de caz, proiecte sau microproiecte, precum și unele moduluri interdisciplinare (ce-i drept, mai greu de realizat la nivel gimnazial și liceal).

f) Selecția prin simplă opțiune a cursanților ar putea crea și unele conflicte intelectuale, deoarece opțiunea și pregătirea diferă în final, sub aspect criterial, de conținut, de metodologia evaluării și, de ce nu, de competența profesional-științifică.

2. Programul de instruire și formare

2.1. *Probleme de logistică.* Modularitatea „propune educatorilor și managementului educațional o flexibilizare mai mare a structurilor, a unităților macro de instruire, privite ca diviziuni ale conținutului, structurate și organizate în funcție de competențele profesionale dorite."[7]

Sinteza dintre obiective, conținut, metodologie, tehnologie și forme de organizare se va materializa în ansambluri de moduluri relativ omogene, la rîndul lor mai multe ansambluri configurînd sistemul modular al unui proces de instruire.

Cum putem defini, în general, concepția de elaborare a unui sistem modular de cursuri? Luînd în discuție o serie de elemente cum sînt: program, situație problematică, context cultural, finalități productiv-creative, evaluare calitativă, dar și cantitativă etc., am putea defini această concepție drept *„elaborarea fundamentată științific a unor grupuri (moduli) din conținutul unui program de învățămînt, constituind un bloc coerent, în relații bine precizate cu structura generală a sistemului de unități din programul respectiv, însoțită de fixarea obiectivelor învățării acelui modul, prin stabilirea competențelor indispensabile celui ce învață în momentul începerii studiului modulului — competențele fiind astfel definite și descrise încît să fie adecvate și măsurabile de către elevul însuși* (subl. ns.)[8].

Neîndoielnic, *programul de instruire trebuie să cuprindă mai multe moduluri organizate, ierarhizate și corelate după criterii științifice.* Există experiențe pozitive în acest sens, există variante pe care administrațiile școlare și universitare le oferă beneficiarilor, altele solicitate de instituțiile beneficiare ale absolvenților. Dincolo de aceste considerații ridicăm cîteva chestiuni mai specifice cu caracter problematic, pentru cei ce proiectează activitățile de instruire și formare profesională:

a) Stabilirea timpului este o dificultate a organizatorilor. Ea rezultă din nevoia de a potrivi numărul relativ mare al combinațiilor dintre moduli. O soluție ar fi, cum de altfel se și practică, împărțirea timpului în blocuri — săptămîni și zile —, pe care profesorii le pot organiza, dirija și controla. Blocurile prea mari (trimestre, semestre) destinate predării cursurilor pot crea dificultăți cursanților în învățare, precum și profesorilor în evaluare.

Aranjamentul clasic al orelor de curs poate să nu fie totdeauna potrivit pentru toate disciplinele. Un subiect (sau o temă) bazată pe un conținut practic și care nu poate

[7] I. Neacșu, *Predare și învățare. Teorii, modele, strategii, aplicații*, p. 113 și următ.

[8] Leon Topa, *Integrarea învățămîntului în sistemul educației permanente*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1974.

fi fragmentat va cere un număr mai mare de ore decît unul teoretic, care poate fi divizat. „Este chiar periculos să forțăm toate subiectele să se potrivească unui program rigid, standard chiar dacă este modul"[9].

b) Dimensiunile unei unități modul standard constituie o altă problemă. Soluțiile date merg pînă acolo încît recomandă valori de 1/3 — 1/2 din activitatea cursantului într-o unitate de timp determinată, depinzînd firesc de caracterul cursului teoretic, practic sau mixt. Ținînd seama de complexitatea obiectivelor pregătirii, un modul poate dura, ca timp, un semestru — în medie, dar nu se va depăși un an școlar sau universitar.

2.2. *Programele cursurilor modulare — o problemă vitală în discuție.* Învățămîntul modular, ca aspect particular, dar și specific al abordării interdisciplinare și multidisciplinare, presupune modificări și regîndiri necesare și în ordinea programelor școlare (programele disciplinelor școlare).

Fundamentul acestei experiențe ține desigur de conținutul învățămîntului, el însuși aflat în plin proces de structurare conceptuală și relațională.

În materie de programe, *învățămîntul modular ridică o serie de probleme*, pe care le vom sintetiza în cele ce urmează:

a. Prima problemă vizează coordonarea programelor. Aceasta *implică noi acțiuni de planificare, criteriul dominant de investigație fiind*, după opinia noastră, *surprinderea elementelor comune și variațiile existente în structura conținutului*. Orientarea procesual-operativă a planificării conținutului global se dublează tot mai mult cu orientarea clasificatoare a acestuia în domenii parțiale, unele complementare, altele cu statut distinct.

b. A doua problemă vizează determinarea priorităților. Aceasta apare ca rezultat al comparării diferitelor tipuri de conținuturi, în funcție de obiectivele educaționale fundamentale ale programelor de formare, respectiv de domeniile de competențe urmărite.

c. A treia problemă este definită prin caracterul funcțional al programelor. Baza funcțională este dată de valoarea propedeutică a rezultatelor obținute, care vor evidenția caracterul integrat sau modular al conținutului, precum și efectul normativ pe care-l au asupra coerenței lui interne. Principiile pe care trebuie să le satisfacă programele cursurilor modulare pot fi:

c_1) *Obținerea unor rezultate superioare cursurilor globale, convenționale.* Se compară bazele comune și diferențiatoare ale sistemului relațional și informațional implementate în personalitatea elevului sau studentului;

c_2) Verificarea interumană a rezultatelor, pe parcurs și finală, a posibilităților de recurență asupra unora dintre elementele mai puțin accesibile sau nerealizate încă;

c_3) Structurarea conținutului în unități clasificabile (de exemplu: conținuturi informaționale, metodologice și acționale; sau funcțiile conținutului, mijloacele și metodele de realizare practică a acestora).

d. A patra problemă vizează criteriile pentru analiza programelor. În cadrul acestei problematici, se pot dezvolta cel puțin cîteva subprobleme mai importante, între care mai semnificative ar fi cele legate de *denumirea modulului cursului și determinarea poziției lui în seria modulelor*. Funcția acestui criteriu de analiză se situează în două domenii: pe de o parte, permite înțelegerea exactă a cursului indiferent de denumirile diferite date cursului modular și, pe de alta, localizează mai bine cursul în setul sau grupul disciplinelor. Lămurind unele suprapuneri parțiale ale acestora, se schițează astfel importanța lor globală în cadrul grupului sau în structura disciplinelor fundamentale.

Din perspectiva acestui criteriu, analiza conținuturilor și a obiectivelor arată că denumirile cursurilor modulare nu coincid (sau nu sînt în concordanță) cu disciplinele de învățămînt consacrate academic. Aceasta stimulează depășirea efectelor motivării strict cognitive a învățării de tip unidisciplinar, fără ca prin aceasta să se renunțe la fundamentarea cognitivă și metodologică a cursurilor de bază.

Prin poziția în seria setului de cursuri modulare vom înțelege poziția formală în cadrul grupurilor disciplinare. Ierarhizarea acestora după conținut, ajută la orientarea opțiunilor, acceptat fiind faptul că rămîne o problemă determinarea identității subiectelor temelor care aparțin unui curs modular.

e. A cincea problemă: motivarea cursului în structura programului de instruire și formare profesională.

Neîndoielnic că una din motivări este dată de tradiția școlii, de necesitatea activării patternurilor culturale, respectiv sociale. Această imagine este însă insuficientă. Se resimte necesitatea de motivare pe zonele de obiective sau funcții ale cursului. Dintre funcții se reține: domeniul funcțiilor primare cursului care motivează prospectiv și finalist predarea și învățarea cursului (dimensiune supraordonată) și domeniul funcțiilor secundare, complementare (dimensiune subordonată). Cele două domenii se intersectează, în final putîndu-se identifica patru funcții cu valoarea de criterii epistemologice.

e_1) Funcțiuni în domeniul științei (funcții propedeutice) — vizează stăpînirea unor informații metodologice, cunoașterea rezultatelor cercetării specializate, precum și a cîmpurilor de fapte, procese și fenomene care intră în sfera de cuprindere a teoriei și dinamicii teoriei științifice respective. În învățămîntul liceal, dar mai ales superior, aceste funcții se orientează dominant după disciplinele universitare, încercîndu-se introducerea elevilor și studenților în formele de

[9] E. Kerr, Op. cit., p. 7.

gîndire specifică domeniilor ştiinţifice de bază ale cunoaşterii şi acţiunii umane.

Aceste funcţii apar explicit formulate ca fundamentări ale cursului, iar funcţiile cursurilor dau caracter integrator setului sau chiar grupului de discipline propuse într-un modul sau altul.

e_2) Funcţiuni în domeniul profesiunii.

Categoria de profesiune devine din ce în ce mai problematică, rezultat al destrămării imaginii clasice asupra unor profesiuni, al accentuării mobilităţii profesionale, a polivalenţelor formative ale institutelor de învăţămînt liceal şi universitar.

În cazul învăţămîntului modular, un curs (sau pachet de cursuri) îndeplineşte funcţii specifice în domeniul profesiunii dacă, în mod cert, conţinuturile sale informaţionale, metodologice sau acţionale au o importanţă nemijlocită pentru sfera activităţilor profesionale sau productive.

Cîmpurile profesionale suferă transformări în variate domenii ale cunoaşterii şi practicii sociale, fiind greu de stabilit totdeauna care este întinderea lui optimă. Una din raţiunile construcţiei de alternative îşi găseşte tocmai aici fundamentarea metodologică.

e_3) Funcţii în domeniul asimilării culturii generale şi profesionale nespecifice (să-i spunem, general-tehnologice). Se vizează, în termenii antropologiei culturale, realitatea desemnată prin conceptul de civilizaţie (tehnică, ecologică, a raporturilor interumane, a valorilor culturale, a instrumentelor mentale ş.a.)

e_4) Funcţii în domeniul formării şi dezvoltării personalităţii. Acestea se referă, într-un plan mai explicit, la realizarea unei concepţii clare despre om, natură şi societate. Funcţiile sînt explicitate de structuri conceptuale şi de acţiuni educaţionale vizînd maturizarea socială şi vocaţională, formarea cetăţenească, moral-caracterială. ş.a.

Pedagogia învăţămîntului agroindustrial*

LUCRAREA „PEDAGOGIA MUNCII PRODUCTIVE", alcătuită de Batisev S.I. şi editată în anul 1973 de Editura „Maşinostroenie" din Moscova, a fost considerată în U.R.S.S. o premieră mondială pentru care s-a acordat premiul „N.K. Krupskaia" de către Academia de Ştiinţe Pedagogice a U.R.S.S. Noutatea şi valoarea acestei lucrări au fost apreciate în condiţiile evoluţiei actuale şi ireversibile a învăţămîntului, care a devenit accesibil maselor largi de tineret, în aşa manieră, încît să furnizeze cadrele, tot mai numeroase, de care au nevoie domeniile producţiei industriale şi agricole în plin progres ştiinţific şi tehnic.

Ancorată în problematica economică, politică şi socială a noii revoluţii agrare din ţara noastră, lucrarea prof. N.I. Cerchez „Introducere în pedagogia agricolă", prin structura conţinutului său reuneşte idei de bază pentru fundamentarea pedagogică a unui sistem unitar de pregătire a cadrelor necesare agriculturii. Meritul esenţial al lucrării constă în faptul că cele trei mari probleme abordate — educaţia agricolă în ansamblu, învăţămîntul agricol şi educaţia agricolă a adulţilor — au în vedere cerinţa creşterii competenţelor şi a eficienţei profesionale în noile condiţii în care se pune tot mai accentuat problema regîndirii unei strategii a modernizării agriculturii.

În actualele condiţii, utilizarea unei cantităţi tot mai mari de energie tehnologică bazată pe utilizarea carburanţilor fosili pentru realizarea unei unităţi de energie biologică vegetală devine un factor de limitare a posibilităţilor de creştere a producţiei. De aceea se impune găsirea unor noi soluţii, specifice momentului şi condiţiilor noastre sociale, politice şi natural-economice, astfel încît agricultura românească să fie mai productivă, dar şi mai economică.

Lucrarea „Introducere în pedagogia agricolă" pune, în ansamblu, problema unei „viziuni panoramice" asupra educaţiei agricole pe toate treptele de şcolarizare, care priveşte în mod egal populaţia şcolară rurală şi urbană, despre ceea ce este modern şi tradţional în învăţămîntul nostru agricol şi în legătură cu aspectele realizării unei eficiente educaţii agricole permanente a tuturor lucrătorilor din agricultură. Ca om de învăţămînt, apreciez că lucrarea respectivă poate fi luată ca bază pentru analiza marilor posibilităţi de care dispune şcoala românească pentru o mai bună integrare a învăţămîntului agricol în primele 8 clase ale învăţămîntului obligatoriu de 10 ani, de lărgire a structurilor profesionale prin îmbunătăţirea nomenclatorului de profesii şi cuprinderea unor profesii adiacente şi, îndeosebi, pentru reducerea formelor de calificare şi a învăţămîntului agrozootehnic de masă, astfel încît să pregătim din timp muncitori agricoli cu înaltă calificare, ca fiecare lucrător din acest important sector al economiei naţionale să devină un expert, şi, în acelaşi timp, să fie pregătit pentru a participa la diferite activităţi productive în tot cursul anului. Menţinem încă la baza pregătirii muncitorilor agricoli, în principal, cunoaşterea şi mînuirea tractorului ca singura sursă energetică a agriculturii, chimia solului este considerată o problemă numai de specialitate, biologia studiată în învăţămîntul agricol nu dezvoltă suficiente cunoştinţe, priceperi şi deprinderi aplicative în producţia de origine vegetală şi animală, ştiinţele agricole în ansamblu şi pe specialităţi, nu sînt abordate unitar pe variante tehnologice moderne ş.a. După cum se ştie, pregătirea agricolă a tineretului are un pronunţat caracter practic, dar aceasta trebuie să se reflecte în studiul tuturor disciplinelor de învăţămînt. Pentru aceasta, lotul şi ferma agricolă trebuie să devină o unitate didactică obligatorie ca şi laboratoarele şcolare şi să fie asociate şi la studiul celorlalte discipline de studiu. Acestea trebuie să fie o grădină botanică şi un sector de creştere a animalelor mici pentru biologie, un colţ ecologic, sau să ofere activităţii practice legate de eroziunea solului pentru geografie ori de calculul suprafeţelor, al randamentului economic etc. pentru matematică şi multe altele.

Acestea sînt numai cîteva gînduri care încearcă să probeze actualitatea imediată şi de perspectivă a lucrării profesorului N.I. Cerchez care, deşi are un caracter introductiv, în pedagogia agricolă, ea constituie un preţios ghid în activitatea tuturor cadrelor care au preocupări sau lucrează efectiv în agricultură.

Dr. ing. MIRCEA VLĂDUŢ

* N.I. Cerchez, Introducere în pedagogia agricolă, Editura „Ceres" Bucureşti, 1982.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

VASILE POPEANGĂ

La leçon en tant qu'activité didactique modele

Dans la première partié de l'article, l'auteur montre ce que c'est la leçon modéle au point de vue pédagogique — l'une des modalités de base pour élargir l'horezon cultural et scientifique de l'élève et pur stimuler son intérêt pour la connaissance la leçon ayant une fonctionnalité éducative croissante.

Dans la deuxième partie l'auteur présente les traîts définitoires d'une leçon modèle.

ELENA JOIȚA

The quality of the pupils' preparation as a result of the instruction efficiency

By approaching the problem of obtaining a high output of the pupil's education the author underlenes the necessity of a more efficent integration of the scientific results accumulated in the psychology of learning in re-examining the instruction. The author deals also with "the pedagogy of the curve in "j" or the model of complete "learning".

ПАВЕЛ ПЕТРОМАН

Воспитание детей и молодёжи в духе экономической эффективности

Автор исходит с указаний товарища Николае Чаушеску, смотря необходимость, чтобы в школах юноши и дети познакомились с проблемами расхода материалов и того, что доводит до обогащения национального блага. Автор убеждает, своими высказываниями, что в этом смысле воспитание имеет огромные возможности, используясь для этого примерами из ответов многочисленных воспитателей и учащихся.

Sociopedagogia școlară

(uimare din pag. 8)

dele demne de reținut pentru o eventuală revizuire a curriculumului.

Un punct de atracție al lucrării îl constituie capitolul referitor la mecanismele socializării (93). Cu maturitate științifică sînt abordate mecanismele învățării sociale, cu diferitele ei accepții, ca după aceea să se treacă la alte *forme* ca, de exemplu, asumarea și asimilarea de roluri, printre care și jocul. Mecanismele socializării sînt urmărite pe nivele de vîrstă școlară cu analiza trăsăturilor specifice fiecărei etape. Orice cadru didactic va găsi aici informații pentru o cunoaștere mai deplină a elevilor și a culturii lor. Deși s-a mai scris despre clasa de elevi ca grup *social*, totuși prezintă deosebit interes capitolul din această lucrare (129), deoarece autorul ei are meritul de a fi selectat și pus în discuție cele mai valoroase și necesare idei menite să servească practicii școlare. În acest context se fac precizări avizate și cu privire la comunicarea educațională. Indicațiile oferite cadrelor didactice atît în privința constituirii și dinamicii colectivului clasei, cît și în ceea ce privește comunicarea cu elevii sînt din cele mai prețioase în vederea atingerii progresive a unor noi cote de calitate în procesul de instrucție și educație școlară.

Un atribut pozitiv al lucrării constă în strădania autorului de a clarifica orice termen cu care vehiculează. Delimitările conceptuale sînt prezente pe tot parcursul lucrării și rezolvate în modul cel mai serios. Astfel, ni se oferă posibilitatea să cunoaștem diferențele specifice dintre: sociopedagogie, pedagogie socială, sociologia învățămîntului sau sociologia educației (12), precizări în legătură cu noțiunile de socializare și educație (81), distincție între conceptul de grup restrîns și colectiv (133) etc. Aceeași grijă o întîlnim și față de expunerea unei probleme, a unei realități pedagogice, ca de exemplu în *cazul comunicării* umane (152), al caracteristicilor grupurilor educaționale (135), sau al noțiunii de învățare socială (93) etc.

Actualitatea stringentă și totodată perspectiva de viitor a *problematicii lucrării*, *conținutul* științific adecvat și densitatea acestui conținut, informația largă și în același timp selectivă cu valorificarea la maximum a contribuției cercetărilor românești, analiza critică pertinentă cu afirmarea explicită a punctelor de vedere proprii, îndrumările valoroase pentru ridicarea practicii școlare la o nouă calitate sînt *calități remarcabile*, care *afirmă* utilitatea și oportunitatea acestei lucrări pentru teoria și practica școlară.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31 568 **Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"**

Sommaire–Contents–Содержание 3/1983

V. Popenagă — La leçon et tant qu'activité didactique modèle ● El. Joiţa — La qualité de la formation des élèves en tant que résultat de l'efficacité de l'instruction ● C. Schifirneţ — La formation de l'esprit d'investigation et de création scientifique chez élèves et les étudiants ● P. Petroman — L'éducation des enfants et des jeunes gens dans l'ésprit de l'efficacité économique ● A. Barna — La prise de conscience de la jeunesse pour sa propre formation ● D. Bazac — L'adolescent et tant que facteur autoéducatif dans le processus de la formation de son idéal ● T. Creţu — Les dimensions de la maturité sóciale pour l'activité chez les adolescents ● U. Şchiopu — Des investigations concernant les structures de travail de la personnalité du jeune écolier et du pré-adolescent ● M. Armaşu — L'instruction des élèves dans la technique de l'étude ● T. Drăgoiu, V. Drăgoiu — Un test phonétique et synthetique pour apprendre à lire ● S. Enculescu, A. Enculescu, Enigmes de l'écriture incorrect ● Gh. Ghindă, C. Ghindă — L'accroissement du caractère fonctionel de la grammaire et l'interprétation stylistique des textes littéraires ● I. Mitrache, O. Popescu — L'introduction des notions de polyédre et de volume en huitième ● I. Caraman — La recherche scientifique au niveau des écoles — une activité possible et nécessaire ● I. Cîmpeanu — L'analyse du travail dans le cadre des classes d'éducation civique ● C. Miroiu — L'ergonomie des moyens d'enseignement ● L. Vlăsceanu, V. Nicolescu— Le modéle Nuffield de l'organisation du contenu de l'enseignement ● I. Neacşu — L'enseignement modulaire — én tant que stratégie intégrée dans l'approche interdisciplinaire de l'enseignement ● Livres — Idées.

V. Popeangă — The lesson as a model didactic activity ● E. Joiţa — The quality of the pupil's preparation as a result of the instruction efficiency ● C. Schifirnet — The formation of pupils' and students spirit for investigation and scientific creation ● P. Petroman — Children's and young people's education in the spirit of the economic efficiency ● A. Barna — The young people's conscience concerning the responsability of their own formation ● D. Bazac — The teenager as a self educative agent in the process of the formation of his ideal ● T. Creţu — Social maturation dimensions in the teen — agers activity ● U. Schiopu — Investigations concerning the work structures of the young pupils and the not yet tenn-agers' personality ● M. Armaşu — Pupils' instruction in the learning technique ● T. Drăgoiu, V. Drăgoiu — A phonetic and syntetic test in order to learn how to read ● S. Enculescu, A. Enculescu — Some of the incorrect writting eniegmas ● Gh. Ghindă, C. Ghindă — The increase of the functionalnature of grammer and the stylistic interpretation of the literary texts ● I. Mitrache, O. Popescu — The introduction of the notions of polyhedron and volume at the VIIIth form level ● I. Caraman — The scientific research in schools — a possible and necessary activity ● I. Cîmpeanu — The work analyses during the form master's lesson ● C. Miroiu — The ergonomy of the educational means ● L. Vlăsceanu, V. Nicolescu — Nuffield model in organizing the educational content ● I. Neacşu — The education based on modulus as a integrated strategy in approaching the interdisciplinary education ● Books — Ideas.

Василе Попянгэ, **Урок, открытая дидактическая деятельность** ● Елена Жоица, **Качество подготовки учащихся-результат эффективности инструкции** ● К. Скифирнец, **Формирование исследовательского духа школьной молодёжи** ● П. Петроман, **Воспитание детей и молодёжи в духе экономической эффективности** ● А. Барна, **Осознание ответственности молодёжи для собственного формирования** ● Д. Базак, **Подросток — самовоспитательный фактор в процессе формирования своего идеала** ● Т. Крецу, **Размеры социального созревания для деятельности подростков** ● У. Шкиопу, **Исследования смотри трудовые структуры личности ребёнка и юноши** ● М. Армашу, **Инструкция учеников в технике обучения** ● Т. Дрэгою, В. Дрэгою, **Фонетико-синтетический тест для обучения чтения** ● С. Енкулеску, А. Енкулеску, **Из тайн неправильного письма** ● Г. Гиндэ, К. Гиндэ, **Рост функционального характера грамматики и стилистическая интерпретация литературных текстов** ● И. Митраке, О. Попеску, **Введение понятий полиедра и объёма в VIII-ом классе** ● И. Караман, **Научное исследование в школах-возможная и необходимая деятельность** ● И. Кымпяну, **Анализ работы на занятий с классным руководителем** ● К. Миро ю, **Эргономия средств обучения** ● Л. Влэсчану, В. Николеску, **Модель Нуфильд межпредметного организования содержания образования** ● И. Някшу, **Модулярное обучение — интегрированная стратегия в межпредметное обучение** ● Книги-Идеи

ÎN ATENŢIA COLABORATORILOR!

Rugăm pe toţi colaboratorii ca studiile şi articolele înaintate pentru publicare să fie dactilografiate la două rînduri şi trimise redacţiei în primul şi al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărţi pînă la 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei la care funcţionează, precum şi adresa locuinţei.

revista de PEDAGOGIE

4

aprilie 1983

anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Școala din mediul rural — puternic implementată în marile probleme ale revoluției agrare*
- *„Evaluarea completă și continuă" — strategie de perfecționare a procesului didactic*
- *Investigarea gradului de receptivitate a elevului față de influențele educaționale*
- *Orientări teoretico — metodologice și confruntări de idei în pedagogia contemporană*
- *Tehnici de evaluare a activității școlare*
- *Coordonate pentru o metodică a predării — învățării filozofiei*

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 4/1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

ELENA BĂRBULESCU, LAURENȚIU ANTON — Școala din mediul rural — puternic implementată în marile probleme ale revoluției agrare 1
GH. NEAMȚU, A. FARCAȘ — Karl Marx — noi orizonturi în formarea multilaterală a personalității..... 5
ION T. RADU — „Evaluarea completă și continuă" — strategie de perfecționare a procesului didactic..... 9

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ANA TUCICOV-BOGDAN — Aspectele psihologice ale noii relații profesori-elevi 14
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Investigarea gradului de receptivitate a elevului față de influențele educaționale 18
GH. TOMȘA — Indecizia școlară și profesională la elevii din învățămîntul gimnazial 23

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

TOMA MAREȘ — Modalități eficiente de preîntîmpinarea influenței mistico-religioase 28
TINCA MĂRIU — Cauze ale unor greșeli tipice de ortografie și sugestii pentru înlăturarea lor 31
GHEORGHE FLEANCU — Rolul problematizării în însușirea creatoare de către elevi a operelor literare..... 33
DOINA GLIGOR — Stimularea comunicării verbale la preșcolari 35
ECATERINA NAN — Realizarea educației artistice la elevi prin pictură 38

DEZBATERE

*** — Orientări teoretico-metodologice și confruntări de idei în pedagogia contemporană..... 42

CONSULTAȚII

ELENA SZAPPANYOS — Tehnici de evaluare a activității școlare (cu referire la analiza muncii)..... 51

OPINII

DUMITRU POPOVICI — Cultura — unele delimitări conceptuale 57
VALDEMAR POPA — Coordonate pentru o metodică a predării-învățării filozofiei în liceu 60

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

DUMITRU MUSTER — Asociația mondială a științelor educației 50

CĂRȚI — IDEI

CONSTANȚA ȘORIK — O carte cu un valoros potențial educativ 8
ION IONESCU — O binevenită apariție..... 27
SANDA GHIMPU — Îndrumări juridice pentru tineret .. 41

Şcoala din mediul rural — puternic implementată în marile probleme ale revoluţiei agrare

Prof. dr. ELENA BĂRBULESCU
inspector şcolar general adj. la Inspectoratul şcolar al jud. Olt

Prof. LAURENŢIU ANTON
directorul Casei personalului didactic a jud. Olt

ÎN ÎNFĂPTUIREA REVOLUŢIEI AGRARE, ca şi în întreaga dezvoltare economico-socială a României în perioada 1981—1985, un rol deosebit de important revine afirmării revoluţiei ştiinţifice şi tehnice. Baza materială, forţa umană, orientarea întregii activităţi în cercetarea agricolă creează cadrul corespunzător ca ştiinţa agricolă din ţara noastră să se afirme ca o puternică forţă de producţie, atît prin activitatea de creaţie, cît şi prin generalizarea operativă la scară de masă a cuceririlor ştiinţei, a progresului tehnic.

Noua revoluţie agrară presupune în acelaşi timp revoluţionarea modului de gîndire şi de acţiune al oamenilor muncii din agricultură, formarea unei înalte conştiinţe socialiste.

La încheierea lucrărilor Plenarei C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982, secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu sublinia: „În diviziunea muncii fiecare sector îşi are locul şi importanţa sa. Unii mai spun şi acum: agricultura o poate face oricine; o facem de mii de ani — şi nu e o problemă să faci agricultură. E altceva să intri în electronică; acesta e un lucru superior. Desigur, la prima vedere s-ar părea că aşa este ... de fapt, eu am impresia că agricultura este mai grea decît electronica.

Agricultura cere cunoaşterea foarte serioasă a ştiinţelor biologice, agricole, înţelegerea ştiinţifică a ceea ce trebuie făcut pentru a obţine maximum de la pămînt. Din acest punct de vedere cred că noi am greşit mult timp neglijînd tocmai ridicarea nivelului tehnic, profesional al ţărănimii, pentru a avea astfel un lucrător agricol cu o înaltă calificare care să nu fie cu nimic inferior, ca pregătire, electronistului sau oricărui lucrător"[1].

În spiritul acestor inestimabile idei, şcoala ca principal factor al pregătirii forţei de muncă îşi găseşte un loc deosebit în procesul calificării şi perfecţionării continue a muncitorilor din toate sectoarele de activitate, condiţie fundamentală a înfăptuirii hotărîrilor partidului nostru.

Orientările formulate de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al Partidului Comunist Român, cu privire la pregătirea cadrelor pentru o agricultură avansată, de înaltă productivitate, au pus în faţa şcolii sarcini majore, solicită implementarea învăţămîntului în toate marile probleme ridicate de înfăptuirea noii revoluţii agrare.

În judeţul Olt, am înţeles că putem, printr-o nouă şi echilibrată reţea şcolară, să contribuim la întinerirea forţei de muncă a satului, să asigurăm ridicarea nivelului tehnic, profesional al viitorului lucrător agricol în spiritul sarcinilor trasate agriculturii la Conferinţa Naţională a partidului. „În general, se impune să se acţioneze cu mai multă răspundere şi să se întărească ordinea şi disciplina în toate sectoarele agriculturii. Cooperatorii, specialiştii, toţi oamenii muncii, toate consiliile de conducere şi organele agricole trebuie să acţioneze cu cea mai mare hotărîre pentru realizarea noii revoluţii agrare"[2].

În lumina sarcinilor stabilite de şedinţa Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din 31 mai 1982 la nivelul judeţului nostru au fost stabilite o serie de măsuri concrete privind dezvoltarea învăţămîntului liceal — treapta I —, cu prioritate a învăţămîntului liceal din mediul rural, în sensul şcolarizării prin această formă de învăţămînt a unui număr cît mai mare dintre absolvenţii claselor a VIII-a. La sfîrşitul anului şcolar 1981—1982 au absolvit clasa a VIII-a peste 12 000 elevi, cea mai numeroasă generaţie din istoria învăţămîntului nostru. Ca urmare a unei activităţi de orientare şcolară şi profesională bine concepută şi desfăşurată permanent în toate unităţile şcolare, toţi absolvenţii unităţilor de învăţă-

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la etapa actuală de edificării socialismului în ţara noastră. Îa problemele teoretice, ideologice şi activitatea politică, educativă a partidului.* Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. 1—2 iunie 1982, pag. 91.

[2] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Conferinţa Naţională a P.C.R.* din 16—18 decembrie 1982, pag. 23.

mînt din județul nostru au fost școlarizați în forme de învățămînt în mod corespunzător necesarului pregătirii forței de muncă pentru economia județului și a fiecărei localități.

În liceele de bază cu profil industrial, industrial-agricol, matematică-fizică, chimie-biologie, cifrele de școlarizare au fost realizate integral, cu mențiune specială pentru profilurile deficitare în pregătirea forței de muncă — metalurgie, construcții, mecanizarea agriculturii etc. Tradiția liceelor, condițiile create pentru elevi, încadrarea imediat în producție a absolvenților sînt în județul nostru deja factori pozitivi pentru alegerea profesiunii viitoare.

Prioritatea politicii școlare — frontul nostru de acțiune, al tuturor factorilor educaționali — s-a fixat, în anul școlar trecut, în mediul rural. Și aceasta pentru că ne-am propus ca obiectiv important, școlarizarea prin treapta I liceală — clasele a IX-a și a X-a — a marii majorități a absolvenților clasei a VIII-a.

Documentele de partid, expunerile secretarului general, tovarășul Nicolae Ceaușescu privind noua revoluție în agricultură au fundamentat științific întreaga activitate de orientare școlară și profesională din unitățile noastre de învățămînt. Activitatea și rezultatele multor cooperative agricole de producție din județul Olt — Scornicești, Stoicănești, Cezieni, Radomirești, Izbiceni ș.a. — au constituit elemente de referință pentru tineretul școlar în alegerea viitoarei lor profesiuni — muncitor agricol.

Conjugarea activității tuturor factorilor educaționali din unitățile de învățămînt se exprimă în rezultatele obținute în acest an, prin înființarea în fiecare localitate a treptei I, cu profil industrial-agricol. Am școlarizat în clasa a IX-a pentru anul școlar 1982/1983 peste 5 000 de elevi, în 157 de clase din 89 localități rurale. Aproape 50% dintre absolvenții clasei a VIII-a sînt școlarizați în localitățile lor. Așadar, primul obiectiv al activității noastre a fost îndeplinit. S-a format o nouă viziune a tinerilor față de sat, față de munca din agricultură. Mulți absolvenți ai clasei a X-a — treapta I — lucrează efectiv în sectoarele importante ale agriculturii: zootehnie, legumicultură, mecanizare etc.

Sarcina școlii, a cadrelor de specialitate este în etapa actuală pregătirea temeinică în meserie a viitorilor lucrători agricoli, stăpînirea tuturor tehnologiilor activității din agricultură. Școlile de 10 ani din mediul rural din județul nostru pun la baza activității lor experiența liceelor industrial-agricole cu tradiție, dar și cu rezultate remarcabile în activitatea tehnico-productivă — Slatina, Scornicești, Caracal, Balș. Pentru a cunoaște direct modul de organizare a procesului instructiv-educativ în laboratoare, în cabinete de specialitate, modul de organizare și desfășurare a activității tehnico-productive pentru pregătirea în meserie a elevilor, am organizat la liceele industrial-agricole din Scornicești, Slatina și Caracal, la Stațiunea de cercetări agricole Caracal schimburi de experiență cu directorii școlilor de 10 ani din mediul rural, cu inginerii și profesorii de specialitate participînd la activități practice în sectoarele zootehnic, legumicol, de mecanizare a agriculturii. Ideea de bază urmărită cu ocazia schimburilor de experiență a fost sistemul de organizare și modalitatea de integrare a elevilor în toate sectoarele de bază ale cooperativelor agricole de producție din localitățile lor.

La Liceul industrial agricol din Scornicești, rezultatele în activitatea de integrare a școlii cu cercetarea și producția sînt deosebite. Elevii își desfășoară activitatea de instruire practică în sectoarele cooperativei agricole de producție, la Întreprinderea de conserve, la Complexul avicol, pe lotul experimental al liceului etc. Elevii primesc sarcini de producție, sînt organizați pe echipe ca în orice cooperativă agricolă de producție și întreprindere economică. Întreprinderile unde elevii își desfășoară activitatea practică sînt considerate, prin sprijinul pe care îl acordă liceului, prin asistența tehnică, întreprinderi ale unității de învățămînt. Elevii cunosc acest aspect, iar din punct de vedere educativ rezultatele sînt remarcabile. Spre exemplu, la Complexul avicol, elevii au în primire și răspund de întreaga producție, la abator răspund de întregul flux tehnologic. Aceeași organizare și la Fabrica de conserve, la sectorul zootehnic, la atelierul de croitorie din cadrul Întreprinderii de confecții. În anul trecut elevii liceului industrial-agricol au avut în acord global 800 ha porumb, practic întreaga suprafață a cooperativei agricole de producție. Buna organizare a activității elevilor s-a reflectat în realizarea planului de producție la Cooperativa agricolă de producție Scornicești, care a dat peste 20 000 kg la ha. Rezultatele obținute își găsesc motivația în modul de organizare a activității elevilor, în cointeresarea lor. Astfel, pentru cele două săptămîni de activitate din primăvara și toamna anului 1982, fiecare elev a primit suma de 1 800 lei.

Experiența și rezultatele obținute exprimă ideea că activitatea practică a elevilor nu a fost concepută numai ca o activitate social-utilă, ci în aceeași măsură o activitate de cunoaștere, de cercetare, de urmărire în procesul muncii a problemelor teoretice însușite în procesul instructiv-educativ. Pe lotul experimental, elevii Liceului industrial agricol Scornicești au studiat, sub îndrumarea inginerilor, maiștrilor, profesorilor de specialitate o serie de probleme de mare actualitate în agricultură — soiurile de mare productivitate, soiurile de cereale ce se adaptează mai bine la condițiile pedoclimatice ale cooperativei agricole de producție și al C.U.A.S.C.-ului Scornicești.

Profesorii și elevii liceului au pus în studiu o serie de teme de cercetare cu posibilități imediate de aplicabilitate în activitatea lor pe loturile școlare, pe suprafețele luate în acord global sau în cadrul cooperativei agricole de producție. Citâm cîteva teme de cercetare a elevilor, unele dintre acestea fiind premiate la sesiunea națională de comunicări și referate: „Comportarea soiurilor timpurii de soia în cultură succesivă pentru boabe în condițiile cîmpiei Caracalului", „Productivitatea hibrizilor de porumb prin aplicarea diferitelor doze de îngrășăminte chimice în C.U.A.S.C.-ul Scornicești", „Productivitatea la porumb în funcție de spațiul de nutriție asigurat", „Comportarea productivă a hibrizilor de porumb în funcție de desimea la semănat" etc. Toate acestea demonstrează cum un liceu industrial-agricol din mediul rural poate să se integreze cu foarte bune rezultate în întreaga activitate a cooperativei agricole de producție, viitorul loc de muncă al elevilor de azi.

Liceul industrial-agricol — Slatina — liceu centenar în acest an — a adus în fața școlilor cu clasele a IX-a și a X-a din mediul rural o altă experiență valoroasă, cea a unui liceu etalon, în ceea ce privește pregătirea în meseria de zootehnist-mecanizator, veterinar, agronom-mecanizator a peste 1 000 de tineri din localitățile rurale — zona Slatina. Problema de bază analizată în mod practic a fost a modului de organizare a loturilor școlare și de efectuare a practicii tehnico-productive a elevilor, a pregătirii viitorilor zootehniști și veterinari.

Baza de practică și dotare a liceului — 300 ha din care 260 ha pămînt arabil, 15 ha livadă pomi, 12 ha viță de vie, 5 ha pășune, la zootehnie — 53 taurine, 214 porcine, 227 ovine, 200 iepuri de casă, un incubator cu 2 000 pui de serie, a creat posibilitatea realizării unui schimb de experiență deosebit de util, ceea ce a permis formularea de sarcini concrete și imediate pentru școlile din mediul rural cu treapta I din zona respectivă.

Fiecare școală cu clasele I—X din mediul rural organizează, în această primăvară, activitatea tehnico-productivă, de pregătire în meserie, pe un lot școlar în suprafață de 5 ha, suprafață dată în folosința școlilor de către cooperativele agricole de producție, ca întreprinderi patronatoare ale școlilor cu treapta I. În general, asolamentul de pe loturile școlare reprezintă, în mic, asolamentul practicat în cooperativele agricole de producție. Activitățile pe loturile școlare, prin experiențe și demonstrații, ne-am propus să devină un mod direct de popularizare a noutăților tehnice, atît pentru elevi, cît și pentru membrii cooperatori.

Experiența liceelor industrial-agricole Scornicești, Slatina, Caracal susține această idee. Sînt create toate condițiile, ca în unitățile noastre școlare, cu treapta I, mediul rural, pe loturile experimentale să se poată executa experiențe, diferite lucrări ale solului, aplicarea îngrășămintelor, cultivarea de soiuri noi, cu densități diferite etc. Se vor organiza loturi demonstrative de producție pentru verificarea și popularizarea unor metode noi în producția agricolă.

Iată un aspect, cum poate școala să se înscrie în actualitate, în marea și importanta problemă a dezvoltării agriculturii în județul Olt: *ca problemă* deosebită pentru agricultura județului nostru o reprezintă acțiunea de realizare a 20 000 kg porumb la ha. Pentru a realiza în cultură intensivă 20 000 kg porumb la ha, consiliile populare, conducerile unităților agricole, specialiștii au luat măsuri de aplicare cu rigurozitate a tehnologiei prevăzute. În acest sens, programul județean prevede realizarea culturii intensive de porumb pe 30 988 ha, atît pe terenuri irigate, cît și pe cele neirigate. Este o sarcină foarte importantă a specialiștilor, a tuturor lucrătorilor din agricultura județului nostru, sarcină ce este cunoscută deja și de specialiștii din școală — ingineri, maiștri, profesori de specialitate — , de către elevi.

Cu sprijinul Stațiunii de cercetări agricole Caracal, a inginerului dr. C. Olaru, directorul stațiunii, s-a realizat instruirea directorilor de școli și a specialiștilor cu tehnologia culturii intensive de porumb. Tehnologia culturii porumbului boabe cu o producție de 20 t/ha este acum cunoscută în unitățile de învățămînt și se va aplica pe loturile experimentale în acest an agricol. De aceea, în fixarea perimetrului loturilor școlare și a pregătirii terenului se au în vedere terenurile irigate sau cu aport freatic de apă, terenuri cu însușiri fizice favorabile. Ca principiu de fertilizare se are în vedere consumul de elemente la tona de produs. În medie, la tona de boabe și producție secundară aferentă se consumă — N 17 kg, P 10 kg, K 22 kg.

Pe baza analizei agrochimice se stabilește aportul la aceste elemente pe care-l aduce fertilizarea naturală a solului, iar diferența se asigură din îngrășămintele organice și chimice aplicate. Pentru o producție de 20 tone la ha porumb boabe vom asigura cca. 340 kg la ha azot, 200 kg la ha fosfor, 420 kg la ha potasiu. Sursele de acoperire a acestor cantități sînt: fertilizarea naturală a solului, gunoiul și îngrășămintele chimice.

Pentru producția de 20 tone la ha este obligatoriu să se aplice gunoiul fermentat în doza de 60—100 tone la ha, diferența de substanțe nutritive asigurîndu-se cu îngrășăminte chimice. Elevii cunosc că o tonă de gunoi fermentat conține în medie — valori orientative — cca. 1,75 kg azot, 1,5 kg fosfor, 3 kg potasiu. Experiențele efectuate și rezultatele obținute pe loturile experimen-

tale au evidențiat potențialul productiv al hibrizilor din grupa 400. S-a subliniat ideea că deși sînt tardivi, ajung la maturitate nu numai în cîmpurile experimentale, ci și în producție. În județul Olt se cultivă cu rezultate deosebite — HS 400, HS 412, HS 308.

Schimbul de experiență a mai pus în centrul atenției și alte probleme ale tehnologiei culturii porumbului boabe cu o producție de 20 tone la ha: tratamentul semințelor, epoca de semănat, densitatea plantelor, adîncimea la semănat, combaterea buruienilor în vegetație, irigarea culturii, recoltatul etc. Toate aceste elemente de tehnologie sînt materializate în producțiile obținute la Cooperativa agricolă de producție Scorniceşti în anul 1982 — o producție de peste 22 000 kg porumb boabe la ha. Pe baza acestor rezultate C.U.A.S.C. Scorniceşti și-a propus o asemenea recoltă pe 3 000 ha în 1983, ceea ce reprezintă 47% din suprafața cultivată cu porumb. În această acțiune școala nu va rămîne în afară. Putem aprecia că în unitățile de învățămînt din județul Olt este creată baza materială și starea de spirit pentru a contribui la realizarea Programului de măsuri privind dezvoltarea agriculturii pentru realizarea producțiilor planificate, a producțiilor de vîrf pe toate suprafețele prevăzute.

Elevii școlilor noastre din clasele a IX-a și a X-a — profil agricol din mediul rural, precum și ai claselor V—VIII — participă nu numai la activitățile experimentale așa cum subliniam mai sus, ci desfășoară o susținută activitate productivă de îngrijire și strîngere a recoltei. Rezultatele obținute de școala Oltului în toamna anului 1982 sînt deosebite.

Ținînd seama de sarcinile importante care au stat în fața învățămîntului din județul nostru, de posibilitățile mari pe care le are școala, de experiența acumulată, elevii din clasele V—VIII, din treapta I de liceu, din unitățile liceale au participat la lucrările de recoltare, atîta timp cît a fost necesar, și cît școala a fost solicitată de unitățile agricole din localitățile respective.

Pe toată durata campaniei au participat zilnic peste 35 000 elevi, iar valoarea lucrărilor executate în campania agricolă din toamna anului 1982 se ridică la peste 9 milioane lei, cifră superioară anului anterior, dar cu posibilități și condiții de depășire. În toate unitățile școlare activitatea de recoltare a produselor agricole n-a reprezentat doar o muncă fizică brută, ci a constituit un prilej de educare prin și pentru muncă, patriotică și revoluționară a tineretului școlar. Spiritul de ordine, de disciplină a fost mai mult integrat în conștiința și conduita elevilor, dezvoltarea calităților lor fizice s-a legat armonios cu promovarea unor înalte trăsături morale — dragostea și respectul pentru activitatea din agricultură. Este o experiență care confirmă din nou ideea integrării școlii în activitatea din agricultură cu rezultate demne de apreciat.

Experiența unor unități școlare — Studina, Izbiceni, Giuvărăști, Coteana, Liceul industrial-agricol Scorniceşti — cu privire la organizarea și desfășurarea activităților practice a elevilor de sprijinire a campaniei agricole, stă la baza măsurilor luate de Inspectoratul școlar și Direcția generală județeană a agriculturii ca fiecare școală să încheie, din această primăvară, contracte cu cooperativele agricole de producție și cu celelalte unități economice, pe baza acordului global, a unei suprafețe — în raport de numărul de elevi. În această situație elevii răspund de întreaga activitate de la pregătirea terenului pentru semănat și pînă la strîngerea recoltei. Este o activitate eficientă ce se exprimă în sprijinul permanent și responsabil dat cooperativelor agricole de producție, activitate dublată de multiplele valențe educative și practice.

O sarcină politică de mare actualitate la care școala Oltului răspunde cu promptitudine este contribuția pe care și-o aduce la realizarea integrală a programului de autogospodărire a județului. Unitățile de învățămînt au încheiat contracte pentru creșterea viermilor de mătase, realizînd în acest an o producție de 10 tone, față de numai 6 tone în anul 1982. S-au luat măsuri pentru plantarea în grădinile școlilor, în gospodăriile cetățenilor a 16 000 duzi. Pentru asigurarea unor resurse suplimentare de carne și alte produse agroalimentare, unitățile de învățămînt vor crește în mod organizat peste 10 000 iepuri de casă, iar în gospodăriile anexă se vor crește peste 2 000 porci, 400 viței etc. De asemenea, va fi livrată statului o mare cantitate de miere din cei peste 1000 de stupi îngrijiți în unitățile noastre școlare.

Rezultă că învățămîntul din județul Olt, cu prioritate școala din mediul rural s-a integrat total în toate problemele ridicate de dezvoltarea agriculturii, de realizarea unei noi calități, în spiritul sarcinilor formulate de secretarul general, tovarășul Nicolae Ceaușescu: „O nouă calitate înseamnă producție de înaltă calitate și de înaltă productivitate, de înaltă eficiență. O nouă calitate în agricultură înseamnă producții care să răspundă eforturilor pe care statul nostru le-a făcut și le face pentru dezvoltarea acestei importante ramuri a economiei naționale"[3].

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Vaslui*, „Scînteia", 23 sept. 1982.

KARL MARX — noi orizonturi în formarea multilaterală a personalităţii

GHEORGHE NEAMŢU, ANANIE FĂRCAŞ

SITUÎND în centrul preocupărilor sale pedagogice omul real produs al ansamblului „relaţiilor sociale" şi precizînd că singura eliberare posibilă... este eliberarea de pe poziţiile teoriei care proclamă omul drept făptura supremă pentru om [2, p. 427], Marx abordează problema personalităţii în spiritul şi termenii filosofiei materialist-dialectice şi istorice, deschizînd orizonturi noi în problematica omului, a decentrii lui, explorînd dimensiunea transcendenţei lui ca pe o dimensiune a vieţii sale cotidiene, ceea ce de fapt înseamnă a explora toate dimensiunile realităţii umane, printre care, firește, se situează şi dimensiunea-educaţie cu toate elementele şi datele care îi aparţin.

Preocupat să dea răspunsuri satisfăcătoare unor întrebări cum sînt: — în ce constă necesitatea şi rolul educaţiei? care este scopul ei şi de ce este el condiţionat? în ce constă caracterul social, istoric şi de clasă al educaţiei? care sînt factorii şi legităţile ce acţionează asupra formării şi dezvoltării multilaterale a personalităţii? etc., Marx elaborează propria sa teorie despre educaţie şi învăţămînt aducînd astfel o contribuţie inestimabilă la fundamentarea pedagogiei ca ştiinţă.

În această ordine de idei este necesar, înainte de toate, să subliniem că, prin elaborarea materialismului dialectic şi istoric, el a fundamentat pentru ştiinţa educaţiei, ca, dealtfel pentru toate celelalte ştiinţe despre om şi societate, *baza metodologică* a explicării şi interpretării ştiinţifice a fenomenelor.

Pornind de pe această bază, întemeietorul socialismului ştiinţific dezvăluie acţiunea distructivă a diviziunii muncii şi a utilizării capitaliste a maşinilor asupra muncitorului, şi, totodată, sesizează „germenul educaţiei viitoare" şi argumentează, în mod ştiinţific, necesitatea formării multilaterale, armonioase a personalităţii în condiţiile vieţii moderne. „Dacă manufactura, consemnează Marx ... îl schilodeşte pe muncitor şi îl transformă într-o fiinţă monstruoasă, dezvoltîndu-i în mod artificial dexteritatea sa particulară prin înăbuşirea unui univers întreg de instincte şi de înclinaţii productive... marea industrie, care prin natura ei, presupune schimbarea felului de muncă, fluiditatea funcţiunii şi mobilitatea multilaterală a muncitorului, prin înseşi catastrofele ei impune ca o chestiune de viaţă şi de moarte necesitatea de a recunoaşte schimbarea felului de muncă şi deci *multilateralitatea cît mai completă a muncitorului ca o lege socială generală a producţiei* şi de a adapta împrejurările, realizării normale a acestei legi". [*1*, p. 443, 444].

Ideea aici menţionată dobîndeşte un relief şi mai pronunţat în continuarea expunerii cînd, genialul dascăl al proletariatului, precizează că însăşi marea industrie impune „necesitatea de a înlocui monstruozitatea unei populaţii muncitoreşti disponibile, nenorocite şi ţinute în rezervă pentru nevoile de exploatare schimbătoare ale capitalului, ca disponibilitatea absolută a omului pentru nevoile schimbătoare ale muncii; de a înlocui individul parţial simplu purtător al unei funcţiuni sociale de detaliu, cu individul dezvoltat în toate privinţele, pentru care diferitele funcţiuni sociale sînt feluri de activitate care îşi iau locul una alteia". [*1*, p. 444].

Rezultă din toate acestea că, în concepţia lui Marx, dezvoltarea multilaterală, armonioasă a personalităţii nu este un simplu deziderat, cum apare în concepţia unor gînditori premarxişti, ci e o cerinţă specifică marii industrii, urmarea legică a acţiunii unor factori obiectivi, şi ca o consecinţă a acestui fapt ea este într-o totul realizabilă în condiţiile producţiei moderne.

Lectura materialului elaborat pentru Congresul Internaţionalei I (1866), — *Instrucţiuni pentru delegaţii Consiliului central provizoriu*, relevă că, prin multilateralitate în formarea personalităţii, Marx înţelegea *educaţia intelectuală*, *educaţia fizică* aşa cum se făcea în şcolile de gimnastică sau prin exerciţiile militare şi *învăţămîntul tehnic* care îl iniţiază pe copil şi pe adolescent în principiile de bază ale tuturor proceselor de producţie şi îi deprind, în acelaşi timp, să mînuiască cele mai elementare unelte folosite în toate ramurile [*3*, p. 207].

Deşi, definind, într-un fel scopul educaţiei comuniste — *dezvoltarea multilaterală armonioasă a personalităţii*, Marx se referă explicit doar la cele trei laturi menţionate, el nu neglijează, totuşi, nici *educaţia morală* şi nici pe cea *estetică* numai că se ocupă de ele

în contextul educației intelectuale și în relație cu ea.

Analizînd laturile educației comuniste, Marx situează în prim plan *educația intelectuală* pe care o consideră de cea mai mare importanță în procesul complex al dezvoltării multilaterale a personalității dat fiind că aceasta asigură formarea concepției materialist-dialectice și istorice despre lume, sporește supletea și profunzimea gîndirii facilitînd, totodată, formarea deprinderilor de muncă intelectuală.

Nu încape îndoială că Marx vedea în educarea acestei laturi a personalității, în condițiile societății capitaliste, și mijlocul cel mai eficient de a preveni *pustiirea intelectuală* provocată în mod artificial prin transformarea unor oameni nedezvoltați în simple mașini pentru fabricarea plusvalorii [*7*, p. 369].

Vorbind despre atitudinea lui Marx față de știință, Engels arată că, pentru el, aceasta era „o forță motrice a istoriei", „o forță revoluționară" [4, 360, 363]. Altfel spus, încă de pe atunci, cum se vede, titanul gîndirii și acțiunii revoluționare, exprimă, cu toată claritatea, ideea că știința constituie o forță de producție nemijlocită. Pe scurt, faptul pune în evidență, pregnant, rolul fundamental pe care îl acordă M a r x științei în dezvoltarea societății. Azi pentru oricine care privește cu luciditate desfășurarea ulterioară a lucrurilor, totul ce se înregistrează, sub acest raport, apare, realmente, ca o strălucită confirmare a viziunii lui.

Altădată, elogiind știința și eforturile pentru apropierea ei, M a r x apreciază că „Drumul spre știință nu este pietruit și numai cei care nu se sperie de osteneala urcușului pe cărările ei abrupte pot nădăjdui că vor ajunge pe culmile ei luminoase". [*5*, p. 31]. Tot aici, gînditorul revoluționar, face și remarca, deosebit de elocventă pentru mesajul ei umanitar, precizînd că, „știința nu trebuie să constituie o plăcere egoistă: — cei care au fericirea să se poată consacra scopurilor științifice să fie și cei dintîi care-și pun cunoștințele lor în slujba omenirii". /Ibid./.

E o idee ce luminează înaltele frunți gînditoare, azi, poate mai mult ca oricînd.

Această atitudine a lui M a r x plină de răspundere pentru destinul omenirii este semnalată și de P. L a f a r g u e, iar L i e b k n e c h t, la rîndul său informează că, nu arareori, Marx se pronunța adresîndu-se clasei muncitoare, în scopul de a-și însuși știința, sub forma unui imperativ categoric: — „Învățați!, Învățați!" —, el fiind, cum se știe, cel dintîi care, prin munca sa fără preget, îl ilustra cel mai concludent [*6*, p. 248, 59].

În concordanță cu vederile sale în acest domeniu al activității intelectuale, Marx apreciază chiar și acea legiuire industrială, efectuată în Anglia, care aduce fie și o minimă reglementare a învățămîntului pentru cei ce muncesc, socotind-o ca pe cea dintîi concesiune smulsă capitalului, prin luptă, de către proletariat, deși aceasta, deocamdată, se limitează la a combina învățămîntul primar cu munca de fabrică. „Sărăcăcioase cum apar în general, *clauzele privitoare la învățămînt*, ale legii industriale, observă el, proclamau *învățămîntul primar* drept condiție *obligatorie a muncii*. Succesul lor a dovedit pentru prima dată posibilitatea unei combinări a învățămîntului și a gimnasticii cu munca manuală, deci și a muncii manuale cu învățămîntul și cu gimnastica". [*1*, p. 439—440]. Importanța acestui fapt constă și în aceea că deschide o perspectivă clasei muncitoare, conducînd la ideea că, în condițiile în care ea va cuceri puterea politică, în mod cert, va ști să asigure și „învățămîntului tehnologic, teoretic și practic, locul ce i se cuvine în școlile muncitorești". [*1*, p. 444].

Pornind de la necesitatea cunoașterii patrimoniului cultural al omenirii și de la nevoia apropierii între oamenii muncii de diverse naționalități, M a r x pune un accent deosebit pe studiul și însușirea limbilor clasice și moderne, el însuși constituind, în această privință, un model. „Nu numai că vorbea curgător germana, engleza și franceza, consemnează M. K o v a l e v s k i referindu-se la Marx, dar putea citi și rusa, italiana, spaniola și româna". [*6*, p. 295]. Același mai relatează că „odată l-a găsit citind ziarul *Românul* și a avut ocazia să se convingă că „se descurcă lesne în /.../ limba română". [*6*, p. 298]. Dealtminteri, așa cum se știe, M a r x a manifestat un interes susținut pentru soarta poporului român, și, utilizînd numeroase date, scrie despre români în mod concludent, cum se poate vedea și din *Capitalul* [*1*, p. 231 și urm.]. Același lucru se poate spune și despre E n g e l s, care, nu numai că a manifestat mult interes pentru limba română, dar, avea și relații foarte strînse cu socialiștii români.

Educația intelectuală, în viziunea lui M a r x, trebuie să pună capăt procesului de pustiire a intelectului oamenilor muncii și să le asigure dezvoltarea normală a capacității de care dispun, urmînd ca, din momentul cuceririi puterii politice de către proletariat, perspectiva realizării optime a personalității să devină o chestiune la ordinea zilei. În acest mod se va înlătura, pentru totdeauna, acea stare de stupiditate ce domină pe omul muncii în condițiile utilizării capitaliste a mașinilor, cînd aripile oricărui avînt al spiritului îi sînt retezate de monotonia vieții staționare ce distruge însăși energia trupului punîndu-l în imposibilitate de a-și utiliza forța de care dispune în afara operațiilor de detaliu pentru care a fost educat [*1*, p. 338—339].

În viziunea lui M a r x asupra formării multilaterale a personalității, educația intelectuală reprezintă acea dimensiune de care se leagă, în mod ineluctabil, înflorirea ple-

nară a omului, a personalității lui. În relație cu ea, Marx analizează și aspecte ce aparțin complexului moral al ființei umane. Prin concepția sa despre *înstrăinare* și prin demonstrația pe care o realizează în *Capitalul*, genialul conducător al clasei muncitoare „decongelează" în acte umane ceea ce se cristalizase în lucruri și situații istorice, sensibilizînd omul pentru dreptul de a redeveni stăpîn pe propriul său destin și pune fundamentul teoretic al oricărei acțiuni revoluționare și al oricărei morale [7, p. 77].

Punînd în evidență procesul formării trăsăturilor specifice moralei proletare ce stau la baza elaborării concepției științifice cu privire la formarea profilului moral al oamenilor muncii, Marx arată că acestea se nasc în lupta deschisă a clasei muncitoare pentru cucerirea puterii politice și se concretizează în solidaritatea de clasă, disciplina proletară, spirit de sacrificiu pentru cauza proletariatului etc.

Se înțelege că, în condițiile socialismului din aceste trăsături se vor dezvolta elementele noi, proprii moralei comuniste — patriotismul revoluționar și internaționalismul socialist, spiritul colectivist, dragostea și respectul pentru muncă etc. Dezvăluind originea și esența moralei, ca și caracterul ei istoric și de clasă, Marx pune, cu tărie, în fața clasei muncitoare necesitatea educării tinerei generații în spiritul moralei proletare avînd în vedere sarcinile care îi vor reveni în cucerirea puterii politice și în edificarea societății socialiste. Reține din referirile gînditorului cu privire la educația morală, ideea majoră că participarea tineretului la lupta revoluționară este hotărîtoare în formarea laturii morale a personalității. Privite lucrurile de la nivelul forței morale a tineretului, așa cum o vede Marx, se poate spera nu numai la declanșarea revoluției proletare, ci și la certitudini privind triumful ei. Faptul exprimă, fără îndoială atît locul cît și rolul educației morale în dimensionarea de ansamblu a personalității așa cum o concepe Marx.

Asemenea problemelor privitoare la educația morală, referirile lui Marx în chestiuni de artă și deci de educație estetică sînt prezente, cum mai spuneam, în contextul preocupărilor sale cu privire la latura intelectuală a personalității. Arta, va aprecia el — în cîteva din considerațiile sale —, nu este decît un aspect al activității aceleiași ființe umane care transformă natura, doar că ea răspunde unor trebuințe specific umane ce se situează dincolo de nevoile primare, animalice ale omului cum ar fi: — nevoia de hrană, nevoia de apărare, de îmbrăcăminte etc. Apariția ei, consemnează Marx în *Manuscrisele din 1844*, este strîns legată de momentul cînd devine posibilă o anumită distanțare de trebuințele primare și cînd obiectul produs al activității artistice exprimă actul creator al omului. Prin el, omul își satisface nevoia de a-și realiza propria sa umanitate, respectiv o nevoie spirituală specific umană, care aduce, întotdeauna, o îmbogățire substanțială a relației sale cu lumea.

Arta este, fără îndoială, cum se desprinde din gîndirea lui Marx și un act de cunoaștere, dar e o cunoaștere specifică prin obiectul și prin limbajul ei. Marile opere de artă sau literare cum ar fi cele ale lui Balzac, Goethe etc., au întotdeauna, arată el, o valoare cognitivă, și, în același timp, determină atitudini, umanizează. Dezvăluind caracterul istoric și de clasă al artei, Marx demonstrează că opera de artă reflectă concepții și atitudini de ordin filosofic, politic sau estetic, de pe pozițiile clasei pe care o reprezintă.

Prefigurînd viitorul Marx consideră că socialismul va crea toate condițiile, evident, nu pentru ca fiecare să-l poată înlocui pe Rafael, ci ca fiecare om în care zace un Rafael să aibă posibilitatea de a se dezvolta nestînjenit.

Cît privește educația fizică, ea se concretizează în concepția lui Marx în gimnastică și exerciții militare destinate să apere și să asigure starea de sănătate, vigoarea, voioșia și buna dispoziție a oamenilor muncii, să contribuie la consolidarea forței lor fizice și, în final, să ajute la dezvoltarea armonioasă a organismului. O stare de sănătate bună, vigoarea și forța organismului, că și antrenamentul militar însemnau, în același timp, posibilități sporite pentru proletariat de a acționa eficient în lupta, în planul istoriei, împotriva claselor dominante pentru cucerirea puterii politice și instaurarea unei lumi mai drepte și mai bune.

În concordanță cu aceste vederi, el solicită pentru oamenii muncii, respectiv pentru copiii lor, astfel de școli în care aceștia să fie pregătiți și sub aspectul disciplinelor gimnastice și al exercițiilor militare. În referirile sale la sistemul de educație încercat de Robert Owen la New-Lanark, în care el sesizează că „sistemul de fabrică a dat naștere germenului unei educații a viitorului", atestă fecunda idee că îmbinarea dintre munca productivă, învățămînt și gimnastică trebuie să ducă, nu exclusiv la sporul de producție, ci și, mai ales, la „formarea unor oameni dezvoltați în toate direcțiile" [*1*, p. 440].

Prin instrucția tehnologică sau învățămîntul tehnic, care apare ca și educația fizică afirmată de Marx ca latură distinctă în formarea multilaterală a personalității, se urmărește ca elevul sau tînărul muncitor să-și lărgească orizontul tehnico-științific sub raportul înțelegerii procesului de producție, să participe efectiv la desfășurarea activității în fabrici pentru a-și însuși deprinderile mai importante din cadrul muncii productive. El consideră, de fapt, că o bună pregătire tehnologică va ajuta, în mod cert, și o justă alegere a profesiei, iar înțelegerea modului de funcționare

a unor mecanisme mai complicate va facilita trecerea muncitorului, cînd va fi nevoie, de la o formă de producție la alta.

Citindu-l pe Owen cu încercarea sa de a îmbina învățămîntul cu munca productivă și cu gimnastica, Marx o intuiește ca pe o formulă optimă, care prefigurează învățămîntul și educația viitorului. Adevărul și viabilitatea intuiției sale sînt azi pe deplin confirmate. Dar, se înțelege că, în zilele noastre, revoluția tehnico-științifică ridică noi probleme privind învățămîntul tehnologic, precum și legarea învățămîntului de cercetare și producție, și ele se cer soluționate cu instrumente de mare finețe cu atenție și grijă la corelări, specificități, diferențieri etc., totul necesitînd a fi raportat în perspectivă, în funcție de nevoi, surse de materii prime, materiale, forță de muncă etc.

Analizînd factorii care concură la formarea și dezvoltarea personalității — ereditatea, mediul și educația —, Marx respinge o seamă de aserțiuni, care unilateralizează sau absolutizează ori neagă chiar rolul unuia sau altuia dintre factori, pronunțîndu-se clar în recunoașterea importanței și rolului care îi revine fiecăruia. Se înțelege că datele oferite azi de cercetarea științifică asupra celor trei factori sînt mult mai numeroase și esențiale, conducînd la noi și mai bogate concluzii. Evident, aceasta nu impietează cu nimic asupra viziunii titanului gîndirii și activității revoluționare dat fiind că la el totul este solid fundamentat pe datele științei, pe concepția materialist-dialectică și istorică despre lume.

Privite în ansamblu lucrurile, Marx concepe realizarea laturilor și sarcinilor educației comuniste în cadrul procesului unitar și complex al întregii acțiuni educative, în care se îmbină organic, în relație de interdependență, toate aspectele fenomenului educativ.

Concepția lui Marx privind formarea și dezvoltarea multilaterală a personalității, ca dealtfel, în general, asupra educației și învățămîntului este dezvoltată creator de Engels, iar mai apoi în alte condiții istorice de V.I. Lenin ca și de toate partidele comuniste și muncitorești în activitatea lor teoretică și practică.

Animat de cele mai înalte idealuri în slujirea poporului, Partidul Comunist Român, secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, aplicînd în mod creator marxismul, ținînd seama de condițiile specifice țării noastre, prin Programul stabilit ca și prin documentele celui de al XII-lea Congres al P.C.R. și ale Conferinței Naționale a P.C.R. a așezat temeiuri noi desfășurării învățămîntului și educației în România socialistă, urmărind cu tenacitate formarea omului nou multilateral dezvoltat, constructor de nădejde al socialismului și comunismului pe pămîntul patriei noastre.

BIBLIOGRAFIE

1 Marx, K., *Capitalul*, vol. I, ed. a II-a, Ed. P.M.R., 1948
2 Marx, K., Engels, Fr., *Opere*, vol. 1, Ed. politică, Buc., 1957.
3. Marx, K, Engels, Fr., *Opere*, vol. 16, Ed. politică, Buc., 1963.
4 Marx, K, Engels, Fr., *Opere*, vol. 19, Ed. politică, Buc. 1964.
5 Marx, K, Engels, Fr., *Opere*, vol. 23, Ed. politică, Buc., 1966.
6. *Maurul și generalul*. Amintiri despre Marx și Engels, Ed. politică, Buc., 1966.
7. Garaudy, R., *Marxismul secolului XX*, Ed. politică, Buc., 1969.

O carte cu un valoros potențial educativ*

SUB TITLUL **Luceferi**, Patița Silvestru a înmănunchiat valoroase portrete și întîmplări din viața unor savanți, scriitori, artiști, oameni de știință pe care ni-i prezintă încă din anii copilăriei, urmărind apoi să reliefeze tot ce au lăsat ei mai de preț în ființa neamului nostru. Portretele *cuprind prețioase valori morale* și frumoase trăsături de caracter, firul vieții și întîmplările prin care trec acești „luceferi" vădind înalte valori morale care se pot numi patriotism fierbinte, viață închinată luminării poporului, progresului științei și propășirii patriei. Toate acestea dau cărții un puternic caracter educativ, dublat de o bogată informație.

Ne sînt înfățișați Gheorghe Sincai, care încă din anii de școală stringea în straița sa mărturii despre trecutul neamului nostru (Straița), Gheorghe Lazăr, străduindu-se încă de cînd era elev să scornească vorbe românești pentru cele folosite de străini în știință (Descălecătorul), savantul Emil Racoviță care l-a avut dascăl în școala primară pe Ion Creangă (Tașca), ne este redată pasiunea pe care o avea încă de copil arhitectul Ion Mincu de a dura construcții frumoase și fanteziste de nisip (Arhitectul), pasiunea lui Spiru Haret, liceean la „*Sf.* Sava", pentru matematici, convins că „viitorul omenirii este guvernat de această știință" (Fîntîna), gîndirea îndrăzneață și studiul temeinic manifestate încă de pe băncile școlii de Victor Babeș, creatorul vaccinului antirabic și autorul primului tratat de bacteriologie publicat în lume, pentru care a primit premiul Monthyon al Academiei Franceze dar care, animat de un cald patriotism, a lăsat situațiile și ofertele avantajoase din străinătate, și s-a întors în țară, unde a fost un deschizător de drumuri (Învingătorul).

Rînd pe rînd ne sînt prezentați reputatul savant Nicolae Iorga, doctorul Iuliu Hațieganu, istoricul Constantin Daicoviciu, scriitori ca Mihai Eminescu, Mihail Sadoveanu, Octavian Goga, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, sculptorul Constantin Brâncuși, pictorul Ștefan Luchian, cîntăreața Maria Tănase, marele diplomat Nicolae Titulescu, pedagogul Onisifor Ghibu, matematicianul Grigore Moisil.

Copiii și tinerii vor zîmbi amuzați aflînd că pictorul Luchian a prezentat la școală un insectar pictat, însă atît de asemănător cu un insectar „viu" încît profesorul nu a observat nimic. De asemenea, se vor amuza de șotiile copilului Grigore Moisil care le demonstra fraților săi că are

CONSTANȚA ȘORIK

(Continuare în pag. 13)

* Patița Silvestru, *LUCEFERI. Sub semnul împliniriilor copilăriei*, Editura „Ion Creangă", București, 1982.

„Evaluarea completă și continuă"

— strategie de perfecționare

a procesului didactic

Conf. univ. dr. ION T. RADU

1. PREOCUPĂRILE DIN ULTIMUL TIMP, pe tărîmul teoriei pedagogice și al practicii școlare, îndreptate în direcția perfecționării tehnologiei didactice, sînt mai insistente ca oricînd. Cerința obiectivă de a conferi activității didactice o eficiență mai mare — impusă de exigențele vieții contemporane — constituie factorul care generează și stimulează aceste eforturi.

Cercetările și studiile care vizează acest domeniu abordează multiple planuri; unele privesc strategiile de determinare a obiectivelor pedagogice și a conținutului învățămîntului; altele sînt axate pe aspecte metodologice ale acțiunii didactice, după cum nu sînt neglijate nici numeroasele probleme pe care le comportă conceperea și crearea celor mai favorabile situații de învățare sau organizarea și condițiile de desfășurare a unei activități didactice eficace. Un domeniu insistent și fecund explorat în ultimele două decenii este cel care privește evaluarea eficienței acțiunii didactice.

După opinia noastră, progresele înregistrate în această direcție sînt legate de recunoașterea și *definirea riguroasă a locului și funcțiilor actului de evaluare în conceperea și realizarea unui proiect de activitate didactică.* Două dintre tezele care reprezintă achiziții importante în această privință, cu incidență puternică asupra perfecționării tehnologiei didactice, sînt de amintit: *a)* extinderea și fundamentarea acțiunilor de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor — obiectiv tradițional al acestei acțiuni — la evaluarea procesului, a condițiilor de desfășurare a activității didactice, a situațiilor de învățare create; b) conturarea unor modalități mai eficiente de integrare a acțiunilor evaluative în activitatea didactică astfel încît acestea să nu se realizeze ca acțiuni independente de procesul de instruire, suprapuse acesteia, ci „să se integreze în profunzime în actul educativ însuși, aducîndu-i luciditate și competență" (F. Hotyat). În esență cele două teze se presupun reciproc pentru că nu putem discuta, de pildă, modalitățile de integrare a actului de evaluare în procesul didactic decît cu condiția extinderii acestuia asupra activității la care se raportează și nu numai la produsele acesteia; după cum, considerarea proceselor de evaluare ca elemente componente ale activității didactice, îndeplinind funcții specifice, generează multe probleme referitoare la condițiile de integrare eficientă a acestora în desfășurarea procesului.

În studiul de față ne propunem tocmai examinarea unora dintre problemele pe care le comportă *diversele modalități de integrare a acțiunilor evaluative în actul didactic*, în perspectiva unei tehnologii didactice cît mai eficiente. Necesitatea și utilitatea unei astfel de analize decurge din însăși esența acțiunilor de măsurare și apreciere a rezultatelor muncii școlare și anume aceea de cunoaștere a efectelor activității desfășurate în vederea ameliorării procesului în etapele următoare. Este îndeajuns și convingător demonstrat că evaluarea permite reflectarea ca într-o oglindă a activității la care se raportează și este legitimă cerința ca această reflectare să fie cît mai fidelă posibil, cît mai puțin deformată, pentru a influența în sensul dorit procesul care a condus la rezultatele constatate. Numai cu această condiție evaluarea se constituie ca mijloc de ameliorare continuă a procesului, făcînd ca aceasta să devină un „demers în spirală", în sensul unei reglări continue.

În strînsă legătură cu relația amintită, dintre acțiunile evaluative și activitatea propriu-zisă de instruire și educare, o altă particularitate trebuie luată în considerare în analiza pe care o întreprindem. Avem în vedere prezența acestor acțiuni în orice activitate pedagogică și pe tot parcursul procesului, de la determinarea obiectivelor pînă la rezultate, sau, cum se întîlnește în numeroase situații, de la produsele acțiunii la activitatea însăși și la scopurile urmărite. Cu alte cuvinte, *permanența* acestei componente în actul didactic și *continuitatea* acțiunilor de această natură reprezintă condiția sine qua non pentru ca evaluarea în activitatea didactică să-și facă evidente funcțiile sale definitorii.

Considerațiile de mai sus ne permit o cît mai exactă *obiectivare* a actului evaluativ în activitatea de învățămînt și o optimă *integrare* a acestuia în această activitate.

2. În ceea ce privește obiectivarea proceselor de această natură, fără îndoială că *efectele acțiunii*, concretizate în *rezultatele școlare*, se impun în primul rînd atenției. Este domeniul în care s-au exercitat cel mai mult, uneori chiar exclusiv, activitățile de evaluare în învățămînt. Deși cunoașterea rezultatelor oferă informații demne de încredere asupra modului în care s-a desfășurat procesul, acestea nu sînt însă suficiente pentru ameliorarea activității. Rezultatele — chiar exact evaluate — pot semnala existența unor puncte forte sau critice ale procesului, dar nu le localizează și prin ele însele nu furnizează o explicație suficientă a modului în care s-a desfășurat activitatea; cel mult pot arăta că procesul s-a desfășurat mai mult sau mai puțin bine. Este nevoie de un demers evaluativ vizînd nemijlocit *activitatea care a condus la rezultatele constatate*. Evaluările operate asupra procesului sînt de dată mai recentă. Cercetări mai insistente în această direcție au fost întreprinse abia în deceniile 6 și 7, la constatarea unei serioase rămîneri în urmă a tehnologiei didactice în raport de exigențele față de activitatea didactică, generate de progresele în viitorul atît de rapid ale științei și tehnicii. Pînă atunci, cunoașterea procesului s-a limitat, mai ales, la studiul comportamentelor participanților la acest proces (pedagogi și elevi), numeroase alte aspecte fiind puțin explorate. În prezent dispunem de suficiente date care dovedesc că procesul de învățămînt nu este ceea ce în cibernetică se numește „cutie neagră" (black box) adică un sistem închis ale cărui structură și funcționalitate nu pot fi observate, ci poate fi abordat direct în toată complexitatea sa, dezvăluind valoarea acțiunii tuturor factorilor prezenți.

Dar, nu numai atît. Evaluarea procesului devine concludentă, relevînd aspecte în care trebuie să se intervină în viitor, nu prin estimarea globală a actului considerat ci în condițiile operării unor măsurări asupra principalelor faze și laturi ale procesului didactic, cel puțin al celor care au un rol hotărîtor pentru nivelul la care se desfășoară activitatea. În această ordine de idei, cercetări pertinente subliniază necesitatea obiectivării operațiilor de evaluare a procesului, referindu-se la:

— oportunitatea și concordanța obiectivelor stabilite cu condițiile în care se desfășoară procesul și cu nivelul acțiunii factorilor care intervin în cadrul acestuia;

— situația de plecare, concretizată în trăsăturile subiecților (pregătirea anterioară, interese, motivații etc.) și în condițiile socio-economice, culturale și didactico-materiale în care se desfășoară activitatea (resurse, restricții ș.a.);

— calitatea factorilor ce intervin ca componente principale ale procesului (conținutul, sistemul metodologic, calitatea personalului didactic și nivelul activității lor ș.a.);

— situațiile de învățare create, cu referire îndeosebi la sistemul relațiilor educaționale (pedagog-elevi, elev-grup, școală-familie-organizații de tineret-unități de producție și instituții de cultură etc.).

Considerațiile succinte de mai sus ne conduc la cîteva *concluzii*, asupra cărora insistăm. În primul rînd, pentru tehnologia didactică un interes deosebit prezintă evaluarea procesului didactic, fără ca prin aceasta să subestimăm necesitatea și utilitatea cunoașterii cît mai exacte posibil a rezultatelor obținute. Evaluarea celor din urmă constituie, de cele mai multe ori, punctul de plecare și furnizează informații orientative pentru actul de evaluare a procesului. În al doilea rînd, estimarea nivelului la care s-a desfășurat o secvență mai mare ori mai mică a programului presupune decelarea condițiilor și a factorilor care au intervenit și care au avut un rol mai mare în obținerea rezultatelor constatate. În fine, în contextul condițiilor în care se desfășoară procesul, se dovedește foarte utilă cunoașterea situației de la începutul programului, îndeosebi a capacităților și nivelului de pregătire a subiecților, ceea ce permite și judecarea concordanței obiectivelor stabilite cu posibilitățile de realizare a acestora în condițiile concrete ale situației evaluate.

3. În strînsă legătură cu obiectivare aproceselor evaluative, actul de evaluare devine fecund, realizîndu-și funcțiile, numai în condițiile *integrării lui efective în procesul didactic*, ca element constitutiv al acestuia, menit să furnizeze informațiile trebuitoare oricărei acțiuni de perfecționare a procesului. Una din achizițiile importante ale teoriei și practicii evaluării o reprezintă tocmai relevarea unor modalități diverse de integrare a evaluării în actul didactic. În general, trei modalități pot fi sesizate: evaluare inițială, de pornire; evaluare cumulativă (sumativă); evaluare continuă (formativă).

Prima dintre acestea, evaluarea *inițială, de pornire* este menită să stabilească nivelul de pregătire a subiecților la începutul unei activități, măsura și condițiile în care aceștia se pot integra în programul pregătit. Totodată, ea constituie și temeiul reconsiderării programului (ritmul de parcurgere a materiei, gradul de aprofundare, metodele folosite etc.) pentru a-l face adecvat situației constatate. Este evident că acest tip de evaluare dobîndește o însemnătate deosebită la început de an școlar și mai ales pentru clasele de început de ciclu de învățămînt.

Cunoașterea capacităților de învățare ale elevilor, a nivelului de pregătire de la care pornesc devine condiția sine qua non pentru o acțiune de adaptare a programului la aceste realități, în vederea reușitei lui. Această relație apare pregnant în unele situații cum ar fi activitatea didactică la clasele a IX-a și a XI-a, care se caracterizează, din motive pe care nu le examinăm

aici, printr-o accentuată eterogenitate în componența lor. Pornind tocmai de la înțelegerea rolului și funcției acestui tip de evaluare, Ausubel conchide că „dacă aș vrea să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu eu spun: ceea ce influențează cel mai mult învățarea este ceea ce elevul știe la plecare. Asigurați-vă de ceea ce el știe și instruiți-l în consecință."

Cu toate că performanțele obținute, exprimate în rezultatele perioadei precedente, au o anumită valoare de predicție a evoluției ulterioare a elevilor, experiența bună a pedagogilor arată că, în scopul evaluării „la început de drum", se dovedește deosebit de utilă aplicarea unor probe de „inventariere", teste raportate la problemele esențiale care constituie premisele însușirii cunoștințelor noi și formării capacităților vizate. Rezultatele la aceste probe sugerează de multe ori necesitatea adoptării unor măsuri de recuperare în folosul unor elevi, în vederea integrării lor cu șanse de reușită în noul program.

În ceea ce privește celelalte două modalități — *evaluarea sumativă și evaluarea continuă* — acestea marchează, în succesiunea lor, tranziția de la un model tradițional către unul mult mai eficient din punctul de vedere al funcțiilor pe care le îndeplinește actul evaluării. Distincția dintre ele a fost sesizată de Cronbach, apoi de Scriven, deși mai înainte B. Bloom, pornind de la determinarea unor obiective pedagogice, a sesizat necesitatea evaluării rezultatelor printr-un sistem de probe integrate în situația didactică, după scurte secvențe de învățare.

Deosebirea dintre ele nu este dată de natura tehnicilor de măsurare folosite și nici de criteriile de apreciere, ci, în principal, de modul în care este realizat actul de evaluare în raport cu desfășurarea procesului.

Evaluările cumulative sînt realizate periodic, pe perioade mai lungi, în general corespunzătoare trimestrelor (semestrelor) școlare sau anului școlar, deși sînt luate în considerare și măsurările operate pe parcurs. Ele realizează sondaje în rîndul subiecților și în conținutul materiei supuse verificării. Cu toate că și în aplicarea acestui model se poate realiza, în parte, compararea rezultatelor constatate atît cu obiectivele urmărite cît și cu nivelul de la începutul programului, neajunsurile principale constau în caracterul de sondaj pe care-l prezintă și prin faptul că actele evaluative nu însoțesc procesul didactic și nu permit ameliorarea lui decît pentru seriile viitoare de subiecți.

Modelul evaluării continue înlătură neajunsurile amintite. El presupune verificarea rezultatelor pe parcursul procesului didactic, operînd, în general, pe secvențe mai mici. În acest fel, trecerea la secvența următoare a procesului se face numai după ce se cunosc modul de desfășurare a secvenței evaluate și rezultatele acesteia, adoptîndu-se măsurile ameliorative privind atît desfășurarea procesului cît și performanțele unor elevi.

Teoreticienii strategiei „învățării depline" (B. Bloom, J. Carroll ș.a.) înscriu acest tip de evaluare printre elementele de bază ale modelului preconizat, socotindu-l un principiu fundamental al oricărei acțiuni eficiente. Reținînd ca trăsătură esențială contribuția la ameliorarea operativă a procesului didactic și, implicit, a rezultatelor, prof. V. Bunescu o numește pe bună dreptate evaluare de progres.

Alți autori (E.D. Corte, R. Vandenberghe, 1979) operează și o altă determinare a evaluării continue, opunînd-o evaluării tradiționale, sumative, mai ales în legătură cu evaluarea curriculumului. Se știe că o metodologie a elaborării unui curriculum presupune proiectarea acestuia, experimentarea proiectului stabilit, evaluarea rezultatelor și ameliorarea lui. Procesul de evaluare pe parcursul procesului de elaborare a curriculumului constituie o evaluare formativă, vizînd observarea elevilor și a realizatorilor programului, înregistrarea observațiilor critice, evaluarea randamentului. Această evaluare poate furniza informații referitoare la dificultățile, lacunele, punctele slabe ale programului. Evaluarea finală a curriculumului are caracter sumativ și este menită să ofere informații utile celor ce aplică programul respectiv.

Să observăm că și în această interpretare se relevă aceeași relație de interconditionare dintre cele două strategii evaluative subliniată de noi mai înainte.

Analiza comparativă a celor două modele ne îngăduie să sintetizăm următoarele *note definitorii* pentru fiecare din ele, fără a le considera, totuși, însușiri cu totul diferite:

Evaluarea CUMULATIVĂ (sumativă)	Evaluarea CONTINUĂ (formativă)
● Se realizează prin:	
— verificări întîmplătoare, parțiale, încheiate cu aprecieri finale asupra rezultatelor;	— verificări sistematice pe parcursul programului, după secvențe relativ mici;
● Pun accentul pe:	
— evaluarea rezultatelor, avînd efecte reduse asupra ameliorării procesului; ameliorările pe care le sugerează, adeseori nu mai folosesc elevilor ale căror performanțe sînt evaluate;	— rezultatele obținute și pe procesul care le-a produs, în vederea ameliorării lui pe parcurs, scurtînd considerabil intervalul dintre evaluare și perfecționarea activității;
● Realizează preponderent funcția de:	
— constatare (în principal a rezultatelor);	— diagnosticare și de susținere a procesului, pornind de la faptul că acțiunea factorilor de care depind rezultatele nu este aceeași în toate momentele procesului;
● Operează măsurarea prin:	
— sondaj în rîndul elevilor și în materia parcursă;	— verificarea tuturor subiecților și asupra întregii materii par-

curse, dată fiind realitatea că nu toți subiecții învață deopotrivă un conținut iar unul și același subiect nu stăpînește în egală măsură diferite părți ale materiei;

● Apreciază rezultatele prin:

— compararea lor cu obiectivele generale ale disciplinei și cu nivelul de pregătire a subiecților la începutul programului;

— compararea lor cu obiectivele concrete, operaționale urmărite și prin înregistrarea progreselor înregistrate treptat pe parcursul programului;

● Vizează în principal:

— ierarhizarea (clasificarea) subiecților după performanțele obținute;

— sprijinirea și orientarea continuă a elevilor de-a lungul școlarității, substituind judecăților cu valoare definitivă (succes-eșec) aprecieri menite să-i ghideze pe elevi și marcînd trecerea către o apreciere mai nuanțată și stimulativă pentru activitatea elevilor

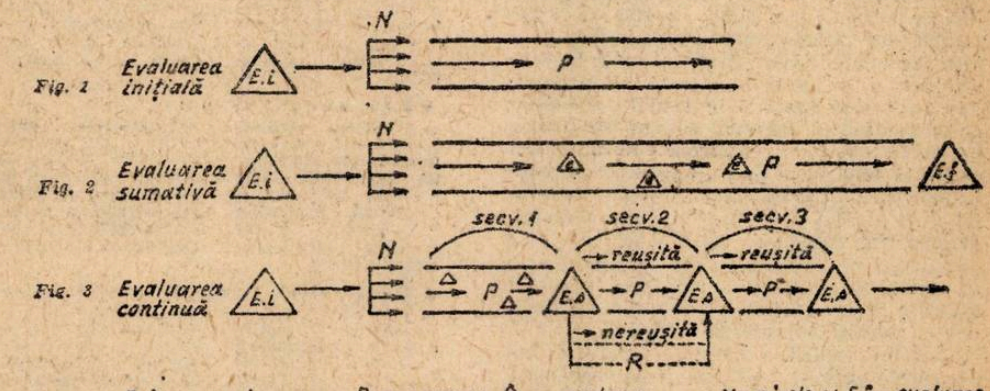
Față în față, cele 3 modalități de integrare a actului de evaluare în procesul didactic ni le putem reprezenta ca în *figurile 1, 2, și 3.*

4. Cu toate nuanțele deosebitoare, modelele analizate nu se prezintă totuși ca modele total diferite, opuse unul față de celelalte. Mulți autori (Landsheere G., Hotyat F., Lindeman R. ș.a.), referindu-se mai ales la evaluarea sumativă și la evaluarea continuă, consideră, pe bună dreptate, că distincția dintre ele nu este atît de tranșată cît pare. De fapt, realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în activitatea de învățămînt presupune folosirea, în strînsă corelație, atît a formelor de evaluare inițială cît și a celor operate pe parcursul și la sfîrșitul activității, atît asupra condițiilor în care are loc procesul și asupra rezultatelor acestuia, cît mai ales asupra desfășurării lui, oferind datele necesare pentru îmbunătățirea sistematică a acțiunii. În acest sens, evaluarea inițială este o acțiune necesară pentru ca celelalte tipuri de evaluare să fie mai concludente, iar evaluarea formativă, deși realizează mai deplin funcțiile actului evaluativ, este completată de evaluările finale, de bilanț.

Cu alte cuvinte, o autentică acțiune de evaluare trebuie să fie, în mod necesar, completă și continuă. Conceptul de *evaluare completă și continuă*, pe care-l propunem, conține exigențele cărora trebuie să răspundă actul evaluativ, transferîndu-l dintr-un simplu proces constatativ, adeseori adăugat activității propriu-zise, în element constitutiv al acesteia și acoperind toate aspectele demne de luat în considerare în luarea unor decizii succesive vizînd creșterea continuă a eficienței activității didactice. Recunoașterea acestei relații dintre diferitele modalități de evaluare a activității didactice conduce la o viziune unitară asupra actului evaluativ, la singura atitudine justificată și eficientă față de folosirea diverselor modele de evaluare și anume aceea nu de opțiune în favoarea uneia sau alteia, ci de îmbinare a acestora, de realizare a unui proces de evaluare în forme și cu funcții multiple, perfect integrat acțiunii didactice (*fig. 4*).

Trăsăturile definitorii ale evaluării complete și continue, a căror luare în considerare reprezintă condiția primă a eficacității acestui act, generează însă unele exigențe în realizarea acesteia.

Astfel, chiar și atunci cînd evaluarea se obiectivează în verificarea și aprecierea procesului de instrucție și educație, acțiunea de evaluarea, pentru a fi concludentă, nu



E.i = evaluarea inițială ; P = proces ; Δ = evaluare parțială, prin sondaj ; N = nivele de pregătire ; E.f = evaluare finală, globală

E.A = evaluarea completă a unei secvențe ; R = program de recuperare

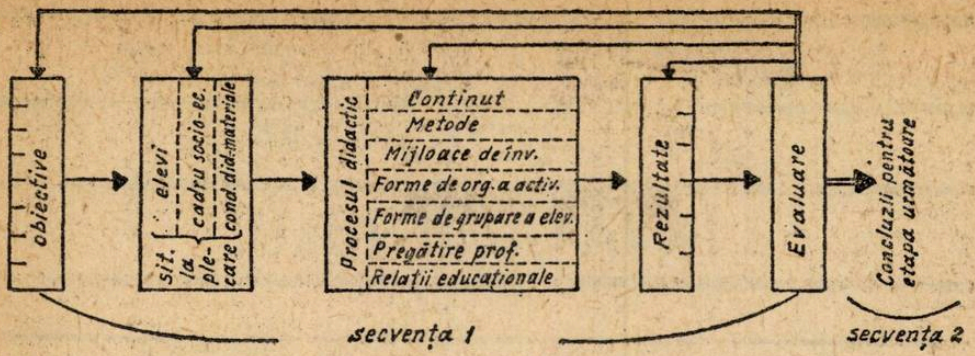


Fig. 4

poate fi limitată la aspectele procesului didactic, ci trebuie să se extindă și asupra condițiilor (contextul socio-economic, resurse, restricții etc.) în care acesta a avut loc. În acest sens, evaluarea în învățămînt nu este numai de natură pedagogică, ci un proces care apelează la concepții și tehnici proprii sociologiei, economiei politice ș.a.

A doua notă definitorie constă în corelarea proceselor de evaluare cu un alt element al tehnologiei didactice — determinarea obiectivelor pedagogice și operaționalizarea lor. În fapt, este o relație de interdependență. Pe de o parte, delimitarea obiectivelor și, în acest context, definirea operațională a acestora necesită și evaluarea îndeplinirii lor, ceea ce presupune un act de evaluare integrat procesului didactic. Pe de altă parte, evaluarea devine fructuoasă numai în condițiile stabilirii cu cît mai mare exactitate și într-o manieră care să permită măsurarea (comportamente observabile) a ceea ce trebuie realizat în fiecare secvență a procesului.

O altă cerință se referă la frecvența actelor evaluative, la ritmicitatea lor. În legătură cu aceasta, în literatura pertinentă sînt prezentate experiențe și opinii variate. Uneori se pretinde utilitatea și posibilitatea aprecierii rezultatelor fiecărei lecții sau activități cu elevii, ceea ce în practică se dovedește a nu fi necesar și nici posibil. Alteori, se introduc criterii arbitrare stabilindu-se, de pildă, evaluări săptămînale. După opinia noastră, confirmată de practica școlară, criteriul de care trebuie să se țină seama decurge din funcția esențială a evaluării, aceea de a realiza un diagnostic asupra procesului și de a susține activitatea de învățare a elevilor. Ca urmare, actele evaluative urmează să intervină atît de des încît să ofere posibilitatea ca, pe baza constatărilor făcute, să fie adoptate operativ măsurile de ameliorare ce se impun și pentru a-i face pe elevi să învețe ce n-au învățat. În acest sens, experiența arată că nu poate fi enunțată o rețetă unică, ritmicitatea fiind stabilită în funcție de numărul orelor pe săptămînă pentru o anumită disciplină, de densitatea cursului, de natura conținutului. În general, o verificare totală — elevi și materie — realizată pe capitole sau grup de capitole însumînd 4—5 lecții, constituie o soluție acceptabilă pentru multe discipline de învățămînt și cu unele variații pe toate treptele de școlarizare.

Poate fi enunțată și o cerință care vizează îndeosebi atitudinea ce trebuie cultivată elevilor. Eficacitatea modelului depinde în mult de măsura în care elevii sînt convinși că obiectivul principal al evaluărilor — mai cu seamă al celor realizate pe parcursul programului — nu este numai aprecierea muncii lor, în vederea unei clasificări, ci acela de a-i pune în situația de a cunoaște nivelul atins în realizarea unor obiective, gradul de stăpînire a unui conținut, de a descoperi la timp lacunele și de a nu permite agravarea neajunsurilor. În această perspectivă, modelul evaluării complete și continue se corelează cu promovarea unei pedagogii a succesului și se prezintă ca un mijloc de educare a capacității de autoevaluare la elevi.

Acceptată și realizată în acest sens, acțiunea de evaluare devine un mijloc real de creștere a eficienței activității didactice.

O carte cu un valoros potențial educativ

(Urmare din pag 8)

aceeași greutate îmbrăcat cu vestonul și cu el pe braț. În paginile reproduse din jurnalul ținut de Grigore Moisil în copilărie întîlnim întîmplări hazlii dar și gînduri serioase care-l trădează pe savantul de mai tîrziu, pasiunea pentru matematică, obiceiul de a-și nota ideile principale din cărți și cuvintele necunoscute, de a căuta în dicționare pînă la limpezirea înțelesurilor.

Din întreaga carte se desprind idealurile înalte, dragostea de muncă, cutezanța, dorința de a descoperi, pe care acești „luceferi" le-au manifestat încă din copilărie. Neobosita ardoare, munca neprecupețită, dragostea față de neam și țară le-au împlinit viața și i-au așezat pe cele mai înalte culmi ale prețuirii noastre.

Bogatul conținut informativ și educativ din paginile acestei cărți, scrise într-un stil plin de farmec, o fac utilă în cadrul muncii educative cu elevii.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Aspectele psihologice ale noii relaţii profesori-elevi

ANA TUCICOV-BOGDAN
Universitatea Bucureşti

1. DEZVOLTAREA COMPLEXĂ, mereu înnoitoare a învăţămîntului, în concepţia şcolii contemporane, reclamă profunde restructurări nu numai în organizarea conţinuturilor învăţării, în tehnologia predării ori asimilarea unor tehnici moderne de transmitere a informaţiei ştiinţifice şi elaborarea deprinderilor de muncă ale elevilor. Ea a impus — cu aceeaşi tărie — şi reconsiderarea, de fond, a însăşi relaţiei profesor-elevi în procesul educaţiei; o studiere a acesteia de pe poziţiile psihologiei actuale, în viziunea căreia relaţia educatorului cu tinerii în formare este tot mai atent cercetată ca gen de interacţiune socială a lor, manifestată în situaţii psihopedagogice anume create. Sublinierea acestui fapt nu mai constituie azi o noutate. Indeosebi, în ultimele două decenii, multe lucrări de pedagogie, din domeniul psihologiei pedagogice şi, în special, cele de psihologia socială a educaţiei — din alte ţări, dar şi la noi — au invocat frecvent necesitatea unor schimbări esenţiale în domeniul relaţiei profesori-elevi în educaţie. Este o teză cu care, în genere şi la modul teoretic, toţi profesorii par să fie de acord; dar, care practic, încă, este departe de a fi primit întotdeauna şi soluţiile aşteptate, corespunzătoare.

2. Ce factori cauzează şi menţin, adesea, rigiditatea unor vechi relaţii formale ale profesorului cu elevii şi care sînt condiţiile psihice, mai precis *psihosociale*, ale dezvoltării unor relaţii noi, *interpersonale*, în sensul dorit? Evident, un răspuns complet satisfăcător la această problemă ar urma să cuprindă întreaga mulţime a condiţiilor şi factorilor, ceea ce nu mi-am propus în studiul de faţă. Dimpotrivă, am dat prioritate analizei aspectelor psihologice ale noii relaţii, dorite şi promovate în şcoala actuală; mai ales, abordării acesteia din perspectiva psihologiei sociale, întrucît un prim impediment în desfăşurarea interacţiunii educative a profesorului cu elevii îl constituie, tocmai, *lipsa unei viziuni sociopsihologice adecvate* asupra relaţiei date.

O imagine realistă, cît mai completă şi clară asupra interacţiunii sociale cu elevii, alături de conştientizarea modelului ei optim, dorit în munca noastră educativă, le socot punctele necesare de pornire, şi, totodată, condiţii pentru dezvoltarea unor noi relaţii profesori-elevi în procesul educaţiei. Desigur, există şi alţi factori care condiţionează influenţarea elevilor, unii complementari sau chiar exteriori celor psihologici şi care ar îndreptăţi studierea lor specială.

3. În ce priveşte subiectul de faţă, este bine de reţinut că cele mai multe date şi informaţii despre structura, funcţiile, caracteristicile relaţiilor profesor-elevi, ca şi asupra evoluţiei lor în situaţiile psihopedagogice existente, ne vin din partea cercetărilor de psihologie socială efectuate în domeniul educaţiei. Şi, este firesc să fie aşa; deoarece cercetarea pedagogică propriu-zisă, orientată dominant spre modelele de cunoaştere din domeniul ştiinţelor naturii, spre viziunea creşterii şi a dezvoltării fiinţei umane, funcţie de *organism* şi *mediu* (înţelegînd influenţele educativ-organizate) şi bazată pe o psihologie genetică de analiză strictă a formării individului uman, a acordat foarte puţină atenţie studierii *interacţiunii sociale a persoanelor* în procesul creşterii şi dezvoltării tinerei generaţii. Psiho-

logia pedagogică, la rîndul ei, centrată pe formarea personalității elevului și a colectivului de elevi s-a găsit multă vreme într-un vid social, ocolind parcă cercetarea proceselor fundamentale de interacțiune umană, precum socializarea copilului, fenomenul aculturației, relațiilor interpersonale în grupul de educație, intercunoașterea elevilor, percepția lor socială în cadrul clasei școlare ș.a. Psihologia copilului a dezvoltat, prin excelență, cercetări de „psihologie individuală", cu finalități de clasificare și generalizare statistică ori de studiu clinic și nu pe cele de evoluție psihosocială a personalității copilului, ori a colectivităților de copii. Ca urmare, problemele de integrare școlară, profesională și larg socială a tineretului, cele legate de recuperarea educativă a minorilor infractori, de organizare a vieții extrașcolare a elevilor mai puțin au intrat în atenția cercetătorilor-psihologi ai vîrstelor copilăriei și adolescenței. Este meritul investigațiilor de psihologie socială de a fi relevat importanța relațiilor interpersonale în educație, precum și a altor fenomene de interacțiune socială proprii procesului instructiv-educativ.

Amintesc, mai jos, numai o parte din lucrările apărute în acest domeniu,* cu deosebire din cele românești, știute fiind carențele încă mari din pregătirea psihosociologică a personalului nostru didactic și care numai printr-un *studiu individual susținut și diferite cursuri speciale de reciclare profesional-psihopedagogice* ar putea fi remediate.

4. În privința structurii relației profesor-elevi, de care ne ocupăm în prezent în psiho-

---

* A se vedea în acest sens evoluția unor cercetări: D. Anzieu *Le développement des relations interpersonnelles chez l'enfant* „Bull. de psych." avril 1966 cu teza priorității raporturilor interindividuale asupra tuturor formelor dezvoltării psihice; I. Kolominski, A. I. Rozov *Izucenie vzaimnootnoșenii școlnicov sociometriceskimi metodami* „Voprosi psihologhii" nr. 6 1962; Mary A. Bany Lois V. Johnson, *Classroom* Group Behavior, Macmillan, N.Y., 1964; Ana Tucicov-Bogdan, M. Zlate comunic. st., *Dinamica raporturilor interindividuale în condițiile organizării colectivului școlar restrîns* în vol. Conferința Națională de psihologie, Editura Academiei R.S.R., București, 1966, p. 72—74 și unde se pune pentru prima dată la noi în țară problema cercetării psihosociale a grupului școlar cu ajutorul tehnicilor sociometrice; apoi studiile de A. T. B. și M. Zlate *Structura grupului și relațiile interpersonale la începutul formării colectivului liceal* „Revista de pedagogie" nr. 5, 1967 și *Relațiile interpersonale în grupele de elevi din primul an de liceu* (în colab. cu Paula Constantinescu), în „Revista de psihologie", nr. 3, 1968; Ion Holban, *Considerații psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi* „Rev. de ped." nr. 2, 1970; R. Crăciunescu, *Studiul clasei de elevi ca grup social*, „Rev. de ped." nr. 3/1970; T. Prună, *Despre autoaprecierea și interaprecierea elevilor în colectivul clasei*, „Analele șt. ale Univ. Iași", Secția științe fizicozofice, Iași, 1970; Ion Ion, *Clasa școlară — factor de socializare a elevilor*, „Rev. de ped.", nr. 11/1970. De asemenea, lucrările N. Radu, V. Martin, M. Ioniță, A. Predescu, *Teoria grupurilor și cercetarea colectivelor școlare*, E.D.P., București, 1972; A. Neculau, *Liderii școlari în dinamica clasei*, în „Tineretul — factor de schimbare. Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, 1970, ș.a.

logia socială, aceasta este analizată ca *gen de interacțiune umană*, ca relație socială instituită în școală și anume proiectată pentru atingerea scopurilor instructiv-educative stabilite. Ea decurge, în mod nemijlocit, din statusurile sociale ale partenerilor educației profesorii și elevii — recte din complementaritatea lor, avînd pe de o parte *profesorul* învestit cu exercitarea influenței educative și cu răspunderea pentru pregătirea tinerilor, iar pe de altă parte *elevii*, dispunînd de statutul generației lor în formare, apți pentru a primi îndrumarea adulților și a beneficia de sprijinul și experiența acestora. Nu întotdeauna, însă, *actorii* implicați în această relație își conștientizează suficient dependențele reciproce, cum ar fi de pildă: imposibilitatea rolului de profesor în condițiile de inexistență a elevilor și imposibilitatea îndeplinirii rolului de elev în afara exercitării rolului de profesor asupra elevilor etc.

Constituită, la început, pe criterii administrativ-formale, în contextul vieții școlare, constatăm că relația profesor-elevi se dezvoltă și se amplifică, dobîndind caracteristici psihice speciale: atitudinale, afective, morale. Ea se realizează ca o desfășurare interactivă a persoanelor; nu numai într-o formă de diadă, ci și de la profesor spre grupul elevilor, de la elev către mai mulți profesori, între grupul elevilor și grupul de profesori.

O primă caracteristică a acestor relații, stabilesc cercetările psihosociale (Ruppert, 1959), este că ele funcționează într-un „cîmp pedagogic", în care de regulă se confruntă multiple influențe paralele și variate forțe stimulative, convergente sau divergente, exercitate simultan ori succesiv asupra elevilor. Toate acestea fac ca atît succesul, cît și eșecul demersurilor educative să fie întotdeauna o rezultantă a forțelor existente în mișcarea și evoluția relației date. Avînd în vedere prezența unor multiple „cîmpuri pedagogice" în care se dezvoltă elevii, prezența de stiluri diferite de influențare ale profesorilor, acțiunea neomogenă a factorilor familiali, culturali etc., iar pe de altă parte elevii, care pot fi *receptivi la influență* ori *refractari*, *colaboratori*, *indiferenți* sau chiar *rebeli* (D. Friesor, 1967), impresionante devin complexitatea și diversitatea relațiilor posibile dintre educator și tinerii în formare.

O altă caracteristică a acestei interacțiuni consistă în *influențarea asimetrică a persoanelor* din cadrul ei. Prin influență se înțelege orice condiție sau stare de interacțiune antecedentă ale cărei efecte se regăsesc în comportamentul social al subiectului, respectiv al elevului cu care s-a interacționat. Deși interacțiunea profesor-elev este reciprocă, ponderea principală revine, totuși, influențării de către profesor a elevilor. În acțiunile sale instructiv-educative profesorul poate obține *(a)* efectul dorit; *(b)*, ori

chiar opusul efectului urmărit; sau *(c)* să nu obţină nici un efect, un rezultat nul. Are loc o influenţare negativă, spun D. Katz, R. L. Kahn (1970), dacă *răspunsul* obţinut este contrar celui intenţionat de profesor. Dar, *influenţarea negativă sau consecinţa nulă a influenţării în educaţie depind pînă la urmă tot de relaţia existentă între agentul de influenţare şi subiectul influenţat, de competenţa mai ales în educaţie a celui dinţii, de autoritatea şi prestigiul său de educator-profesor.*

Ca urmare, relaţia profesor-elevi prezintă *caracterul de dependenţă a celor îndrumaţi faţă de autoritatea îndrumătorului.* Influenţarea instructiv-educativă a elevilor este posibilă prin faptul că profesorul deţine de la început o autoritate legal-formală (oficială) faţă de ei. Ea devine însă şi trebuie să devină real-funcţională dacă profesorul deţine nu numai avantajul vîrstei de adult, ci şi (1) avantajul de necontestat al cunoştinţelor sale de specialitate. De asemenea, (2) dacă dispune de afecţiunea necesară faţă de copii, (3) de capacitatea de comunicare eficientă cu elevii, (4) de inteligenţa unor contacte sociale şi neapărat (5) de metodă corespunzătoare.

Orice autoritate, în interacţiunea persoanelor, urmăreşte promovarea unor stări receptive şi apoi de supunere la cei faţă de care ea este exercitată. Profesorilor şcolii actuale li se cere să-şi exercite autoritatea „într-un spirit democratic", apelînd la înţelegere şi convingere pentru a obţine o supunere participativă la elevii lor, pentru ca ei să ajungă la acceptarea acestei autorităţi încă înainte de a-şi schimba comportamentul vizat (J. Maisonneuve, 1969; A. Etzioni, 1970 ş.a.). Numeroase sisteme de educaţie, practic, au dovedit că exercitarea autorităţii *în mod coercitiv* în şcoală, prin impunerea rigidă, represivă, a normelor de conduită, sau *în chip remunerativ* — prin pedeapsă şi recompensă — aduc după sine *o supunere alienativă*, de înstrăinare a elevilor; şi, respectiv, o supunere *calculativă* în manifestările lor. Or, în asemenea condiţii o interacţiune cooperativă reală, bazată pe opţiuni libere în viaţa elevilor şi o colaborare sinceră cu profesorul, stabilesc M. Deutsch şi H. Hornstein (1969), nu mai sînt posibile.

Aspectul dinamic-evolutiv, opus ipostazierii într-o formă strict oficială, este specific relaţiei profesor-elev. La baza dinamicii sale ascendente cercetările psihologice întreprinse stabilesc acţiunea a p a t r u c a t e g o r i i d e f a c t o r i:

1. *Psihogenetici*, ce ţin de dezvoltarea psihică a elevilor de-a lungul etapelor şcolare. De-o anumită factură, de pildă, mai mult emoţională decît raţională este această interacţiune învăţător-elevi, în cazul elevilor mici; o altă amploare capătă ea în munca profesorilor cu elevii preadolescenţi şi, respectiv, adolescenţi, ori elevele adolescente.

2. *Factorii organizaţionali*, care ţin de particularităţile sistemului de educaţie instituit, de organizarea şi conducerea activităţilor şcolare şi extraşcolare, politico-culturale, artistice etc. (A. Neculau, 1970) şi care generează diferite roluri socio-educative: de animator, iniţiator, coechipier, conducător, partener de joc, colaborator, arbitru ş.a. atît pentru profesor, cît şi elevi.

3. *Factorii individuali*, de personalitate, de la nivelul subiectivităţii partenerilor interacţiunii, înţelegînd: manifestările temperamentale, însuşirile de caracter, afecţiunea, motivaţia, sociabilitatea fiecăruia, dispoziţia pentru interacţiunea socială, normalitatea psihică, echilibrul ş.a. Şi, nu în ultimul rînd:

4. *Factorii psihosociali* — de percepţie socială optimă reciprocă, de înţelegere mutuală a intenţiilor unuia faţă de celălalt (ceilalţi), de intercunoaştere a aşteptărilor, dorinţelor, aspiraţiilor în procesul interacţiunii educative; de apreciere obiectivă reciprocă, de interproiecţie, empatie, intercomunicare socială (verbală, atitudinală, afectivă). Asupra aspectelor psihosociale ale relaţiei profesor-elev cercetările psihopedagogice ar trebui să insiste mai mult.

5. De fapt, sub acţiunea acestor factori, influenţarea pedagogică, *în actu*, se săvîrşeşte ca *relaţie intersubiectivă* a persoanelor — de la personalitatea profesorului ca *subiect* spre personalitatea elevilor ca *subiect (ţi)* în educaţie. În practica şcolară, nu întotdeauna sînt pe deplin înţelese şi realizate la modul satisfăcător tocmai *atributele fiinţei umane ca subiect*, în raport cu lumea obiectelor şi cu propria realitate. Dacă în situaţia omului adult, subiectul este definit ca fiinţă umană activă, conştientă, creatoare, în cazul elevului, poziţia sa de subiect în educaţie este redusă, în cel mai bun caz, la un „activism participativ". Ambele esenţializări din aceste accepţiuni sînt nesatisfăcătoare. Ele se cer specificate prin atributele subiectivităţii mature, social-formate, a profesorului şi mai ales ale subiectivităţii în formare a elevilor. Dintre aceste atribute, în primul rînd urmează reţinute *libertatea*, *integritatea* şi *individuaţia* subiectului. Prin însăşi natura lui omul este singura fiinţă liberă (Fr. Engels), care dispune de capacitatea de opţiune, de a voi, delibera şi decide. În calitate de subiect, individul uman se manifestă unitar, în totalitatea structurii sale, ca întreg organizat. Indiferent la ce vîrstă s-ar afla, tendinţa sa dominantă este spre totalitate şi unificare (G. Allport, 1966). Sub imperiul determinării sociale a subiectului — concomitent cu principiul libertăţii şi integrităţii, acţionează legic *tendinţa spre individuaţie*, manifestarea sa diferenţiată, originală, nerepetabilă, în adaptarea la mediu.

Calitatea de subiect a elevului în educaţie nu e posibilă în afara acestor aserţiuni. În consecinţă, el ca subiect iniţiază acţiunile şi este selectiv la influenţare; caută sau respinge, ori recepţionează pasiv (sau activ)

stimulările socio-educative. De asemenea, elevului ca subiect îi este necesar accesul la libera opțiune, la deliberare și elaborare de decizii, accesul la a emite judecăți de valoare. Ca ființă activă și conștientă el trebuie stimulat în proiectarea lucidă a actelor sale, cu anticiparea mintală corespunzătoare a rezultatelor acțiunilor conștient proiectate. Printre atributele ființei sale ca subiect în educație funcționează controlul și autocontrolul, aspirația spre statute ridicate, cerința de creație. Desigur, nu ca la nivelul adultului, dar cu certe disponibilități de interacțiune socială. Ceea ce deosebește subiectivitatea elevului de însușirile de subiect ale profesorului este mai mult lipsa de criterii cultural-elaborate ale acestor proprietăți și organizarea — abia în devenire — a sistemului său de semnificații și valori; întotdeauna, o mai redusă experiență socială și de specialitate în comparație cu competența profesorului.

6. În substanța ei, noua relație profesor-elevi dorită și cultivată în școală tinde să reproducă și să devină reflexul cît mai fidel al relațiilor sociale fundamentale din colectivitate.

În condițiile societății noastre socialiste, bazată pe raporturi colectiviste, de colaborare în muncă și ajutor reciproc, de comuniune de scopuri și realizări și care promovează umanismul revoluționar, *forma ideală a relației în educație este de cooperare și susținere reciprocă a partenerilor — profesori și elevi — în atingerea acelorași scopuri comune.*

Necoia de cooperare în educație este unul din imperativele majore ale epocii contemporane. Cu decenii în urmă încă Roger Gall (1958) sublinia faptul că în viitor vor fi necesare personalități puternice, capabile de autodeterminare, dar în același timp și de a se supune vieții și muncii în comun, că va fi nevoie de oameni liberi, capabili să-și subordoneze vederile proprii și interesele individuale față de interesele comune și marile grupe sociale, cărora aparțin. Treptat și ireversibil, în *condițiile moderne, imaginea vechiului dascăl, care transmitea experiența sa tinerelor generații, se schimbă. Ea este înlocuită cu cea de îndrumător și instructor al tinerilor, de prieten și animator al energiilor creatoare, care colaborează cu elevii în toate planurile dezvoltării lor.*

După cercetările efectuate de M. Deutsch (1965, 1968), cooperarea în educație afectează, în principal; 1) modul de comunicare între parteneri; 2) perceperea situațiilor educative; 3) atitudinile reciproce și 4) orientarea în sarcinile de îndeplinit (task orientation). În cadrul comunicării ea se manifestă în informarea onestă și deschisă între parteneri, fiecare fiind interesat ca să se transmită informațiile semnificative și cele mai relevante. În planul perceperii cît mai adecvate a situației, procesul cooperării tinde să mărească sensibilitatea partenerilor față de similitudini, față de interesele comune și să minimalizeze ponderea discriminărilor, a diferențelor existente. În privința atitudinilor, *s-a dovedit că procesul cooperativ conduce spre încrederea reciprocă, mărind dorința fiecăruia de a răspunde pozitiv la solicitările celuilalt, dezvoltînd sentimente mutuale de simpatie și prietenie.* Cît privește orientarea în sarcina de efectuat, cooperarea facilitează înțelegerea legitimității interesului celuilalt, a competenței și trebuințelor reciproce, îngustînd cîmpul eventualelor conflicte între parteneri, reducînd stările de tensiune cauzate de dificultățile sarcinii date.

În investigațiile noastre am putut stabili (1975, 1976) că o reală conlucrare între profesor și elev, respectiv student, este posibilă numai în cadrul unei efective activități comune, a unor activități colective, în care rezultatele unuia depind de interesul și așteptările celuilalt și invers. Dincolo de direcțiile semnalate de M. Deutsch, cooperarea dintre educator și cei în formare afectează însăși *a)* organizarea acțiunilor comune, *b)* programul de *participație* în atingerea scopului propus, *c) articulațiile dintre forțele subiective și condițiile obiective ale partenerilor implicați.* Ea se bazează pe acceptarea reciprocă liberă a partenerilor, pe libertatea de opțiune și angajare în activitate, pe dorința de a coopera, fiecare cunoscînd intențiile celuilalt cu sine și față de el.

Deosebit de viziunea strict didactică tradițională, potrivit căreia profesorul în mod exclusiv *organizează procesul instructiv-educativ, îndrumă activitatea elevilor, controlează și evaluează, apreciază* rezultatele, noua relație bazată pe cooperare în educație cuprinde efortul conjugat al ambilor parteneri în realizarea acestor funcții. Astfel, îmbinînd predarea cunoștințelor cu momente de reală elaborare conceptuală a informațiilor — prin investigație epistemică în natură, ori societate — pe măsura vîrstei și a gradului de dezvoltare psihică a elevilor, profesorul și-i poate forma reali colaboratori la îmbogățirea conținutului activităților didactice, în organizarea și amenajarea condițiilor de lucru în clasă, în dotarea lecțiilor cu material didactic inedit, actual. Multiple se dovedesc a fi modalitățile de conlucrare a profesorului cu elevii în controlul efectuării temelor, ca și la evaluarea performanțelor învățării, pentru care elevii manifestă o mare obiectivitate în aprecieri (Gh. Zapan, 1970).

Operînd transferul reciproc de influență și afectivitate, relația profesor-elev devine realmente interactivă, cu efecte transformatoare în comportamentul ambilor participanți, deoarece nu numai manifestările elevilor se modifică în cadrul ei, ci și atitudinile și comportamentul profesorului față de rezultatele influențelor sale îndelung exercitate.

Evident, toate aceste *inducții psihoeducative* sînt necesare și posibile, fără a atenta la îndeplinirea rolurilor principale de profe-

sor şi elev în funcţionarea relaţiei date şi care nicicum nu se pot substitui unul altuia. *Oricît de cooperativ şi democratic s-ar desfăşura relaţia profesor-elev în şcoală, ea nu exclude fenomenul conducerii, dirijarea conştientă şi responsabilă de către profesor a dezvoltării multilaterale a elevului, grija sa pentru formaţia moral-cetăţenească a acestuia* şi nu invers. În consecinţă, aceasta este o relaţie de la om format către tînăr în deplină formare, deschisă spre largă cooperare şi susţinere reciprocă.

În sfîrşit, nota distinctă a acestei relaţii bazată pe cooperare în educaţie o dă şi *implicarea afectivă* a profesorului în toate demersurile sale, în tot ce întreprinde cu elevii. La rîndul său, orice elev cu sensibilitate normală este receptiv şi dornic de afecţiune pozitivă din partea profesorului. *Consonanţa afectivă* dintre elev şi profesor se consideră a fi o condiţie fundamentală şi totodată şi efectul unei munci educative de înaltă calitate. Mai puţin a fost analizată aderenţa partenerilor educaţiei la sistemul de valori din colectivitate. Astfel, *munca* — valoare supremă în societatea socialistă — *oferă modelul celei mai eficiente şi transformatoare interacţiuni sociale a indivizilor;* în procesul muncii efective pe care o depun profesorii şi elevii în diferite stagii de practică în producţie, pe şantierele tineretului, în campaniile agricole etc., unde noua relaţie profesor-elev îşi dezvăluie din plin valenţele morale superioare.

Fireşte, întocmai oricărui proces uman, nici această interacţiune nu e lipsită de aspecte contradictorii, de opoziţii, stări conflictuale, dezacorduri ce-şi caută rezolvare şi care oricum se răsfrîng asupra dezvoltării elevilor. Neconcordanţe se ivesc şi au fost studiate între imaginea pe care şi-o doreşte despre sine elevul şi imaginea pe care şi-a format-o despre el profesorul, şi care ambele adesea nu concordă cu imaginea reală a acestuia. Decalajul, apoi, posibil dintre intenţii şi deplina înţelegere a intenţiilor fiecăruia, care poate duce la interpretări greşite şi, deci, la comportamente ale profesorului şi elevilor — disonante. Contradicţia dintre dependenţă şi tendinţa spre independenţă în cadrul relaţiei date este o contradicţie ce formează însăşi nucleul dezvoltării interacţiunii educative profesor-elevi. Frecvent întîlnim, de asemenea, contradicţia dintre aspiraţii-aşteptări şi posibilităţile de realizare a lor în comportamentul şcolar şi cel larg social al elevilor. Evident, toate aceste neconcordanţe şi contradicţii le inventariem la nivelul relaţiei intersubiective discutate şi nu în alt plan, drept pentru care ele reclamă şi o tratare sociopsihologică.

Investigarea gradului de receptivitate a elevului faţă de influenţele educaţionale

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

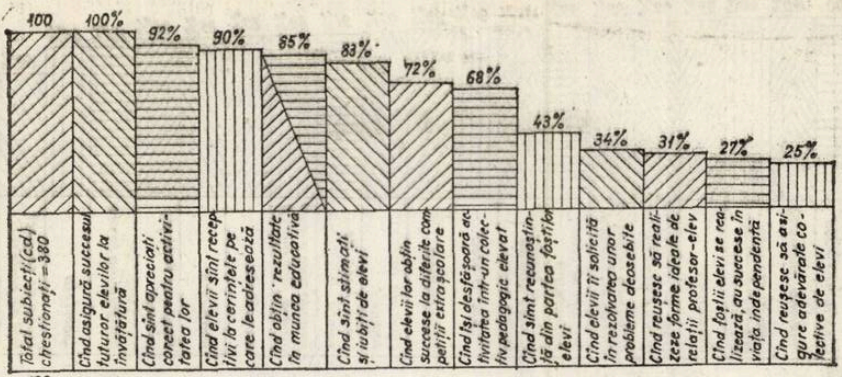
ÎN LUMINA sarcinilor trasate de secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, la Conferinţa Naţională a P.C.R. din decembrie 1982, este necesar să ne concentrăm eforturile pentru a generaliza experienţa înaintată a şcolii româneşti contemporane şi a depista cauzele care frînează uneori progresul continuu al acesteia.

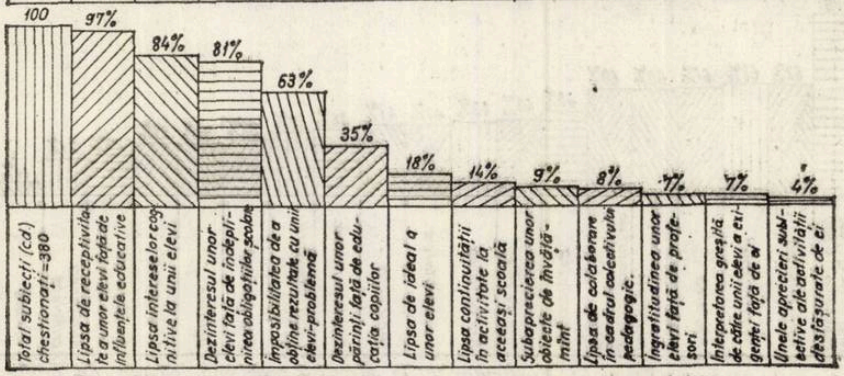
Investigaţiile efectuate de noi în rîndul unor cadre didactice — directori, diriginţi, profesori de diferite specialităţi — cu prilejul cursurilor de reciclare, inspecţiilor de gradul I pe probleme ca: *a)* cele mai mari satisfacţii din cariera didactică şi *b)* cele mai mari insatisfacţii (vezi g r a f i c e l e 1 şi 2), evidenţiază angajarea şi dăruirea celor mai mulţi subiecţi pentru pregătirea şi educarea la un nivel cît mai înalt a elevilor cărora le sînt încredinţaţi, pînă la contopirea cu problemele vieţii şi activităţii acestora.

Pentru o aprofundare şi descifrare mai atentă a preocupărilor în domeniul cunoaşterii, educării şi aprecierii lumii spirituale a elevilor, i-am solicitat să indice, de asemenea, „ce apreciază în mod deosebit la elevi" (vezi g r a f i c u l n r. 3) şi „ce dezaprobă în mod deosebit la aceştia" (vezi g r a f i c u l n r. 4, pag. 20).

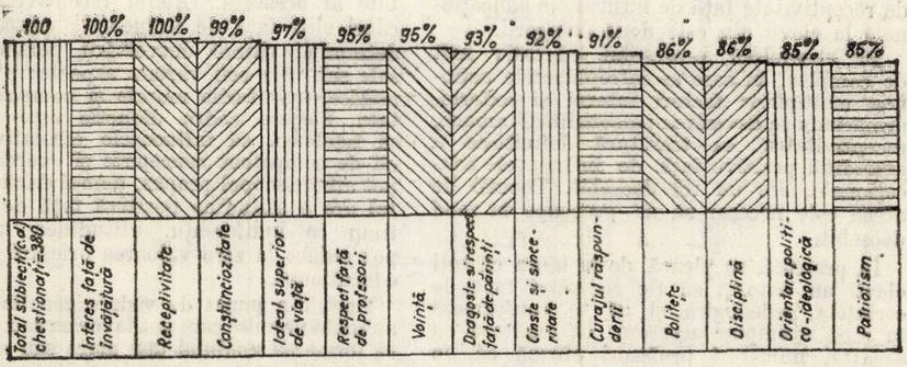
Analiza datelor din graficele 3 şi 4, ce caracterizează comportamentele tipice ale unor elevi fruntaşi şi ale elevilor-problemă evidenţiază contrastul ce există între gradul

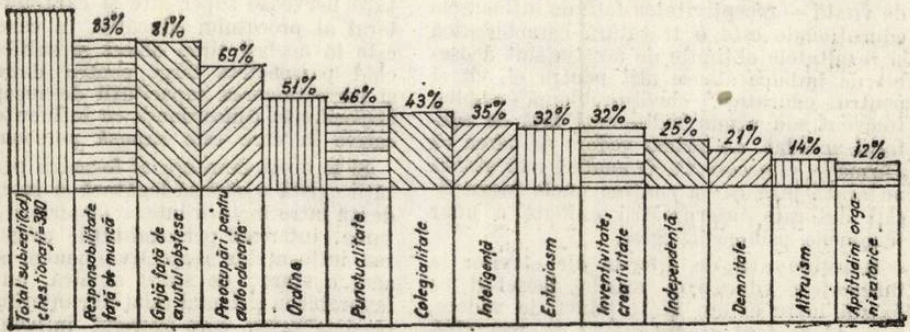
Graficul nr. 1: *Cele mai mari satisfacții din cariera didactică*



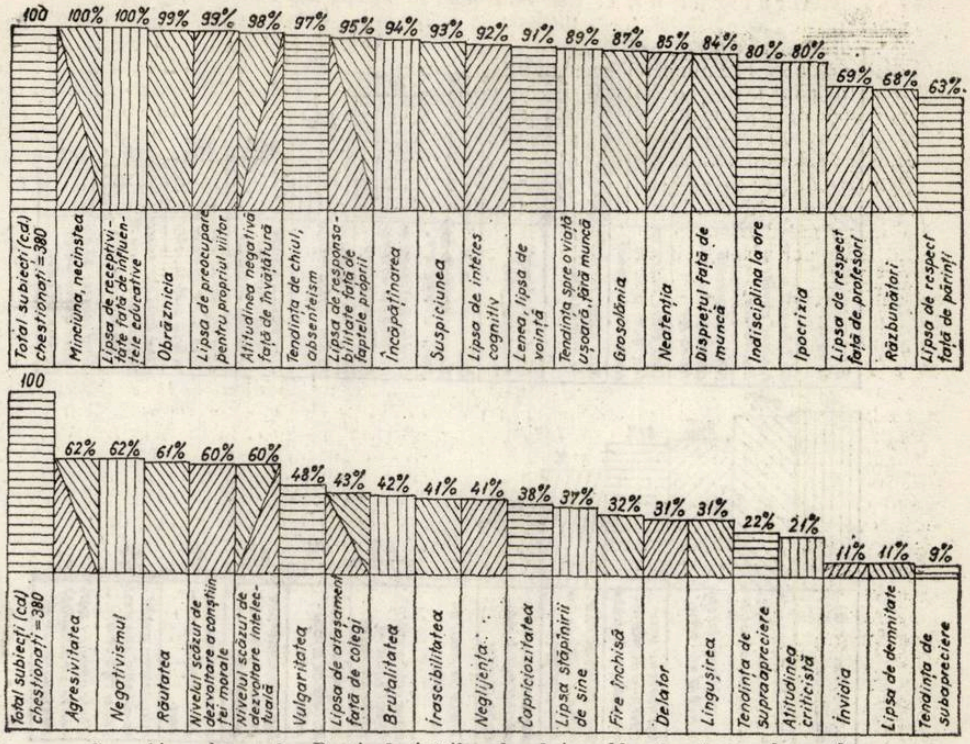


Graficul nr. 2: *Cele mai dureroase momente din activitate*





Graficul nr. 3: *Particularitățile apreciate de profesori la elevii fruntași*



Graficul nr. 4: *Particularitățile elevului-problemă văzute de profesor*

de receptivitate față de influențele educaționale la elevii din cele două categorii.

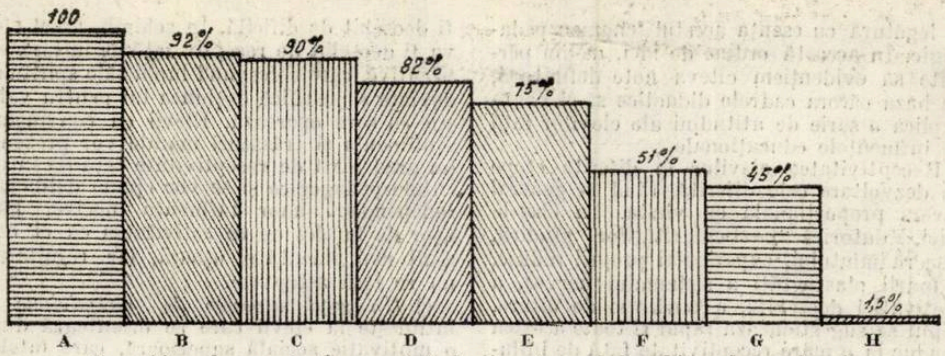
În ansamblul procesului educativ atît de complex, în care se intrepătrunde acțiunea multiplilor factori interni și externi, urmărindu-se devenirea personalității umane, receptivitatea, ca trăsătură definitorie a atitudinii pozitive față de influențele educaționale, are un rol deosebit. Tocmai de aceea este necesar să ne preocupe în mod deosebit.

În practică, se pleacă de la ideea că toți elevii au datoria să fie receptivi față de cerințele pedagogice și să se conformeze în mod exemplar acestora. În legătură cu aceasta, numeroși profesori afirmă că, în timp ce la elevii foarte buni — indiferent de vîrstă — receptivitatea față de influențele educaționale este o trăsătură caracteristică și rezultatele obținute de aceștia sînt deosebit de îmbucurătoare atît pentru ei, cît și pentru educatori, elevii-problemă resping frecvent sau rămîn indiferenți față de ajutorul acordat. La prima vedere ar părea că afirmația este corectă. O analiză mai atentă ne arată însă că ea conține unele inexactități datorate interpretării eronate a unor fenomene psihopedagogice.

Reacțiile atît de diferite ale elevilor la influențele educative, marile deosebiri ce există între ei din acest punct de vedere, reflectă de fapt gradul diferit de receptivitate al acestora. Gradul receptivității fiecărui elev față de influențele educaționale determină ritmul dezvoltării personalității sale sub cele mai variate aspecte: procesele psihice, trăsăturile morale și comportamentale. Fiecare cadru didactic este necesar să înțeleagă că influențele educative, oricît de competent concepute și exercitate își pot atinge scopul propus, numai dacă subiectul are o atitudine pozitivă față de ele, în timp ce indiferența, atitudinea negativă pot reduce la zero valoarea oricărui demers educațional.

Dacă din punct de vedere genetic există anumite premise care pot favoriza sau complica formarea gradului mai mare sau mai mic de receptivitate, marea plasticitate a activității nervoase superioare și caracterul bilateral al procesului educativ, în care elevul este în același timp obiect și subiect, deschid perspective largi pentru dezvoltarea și perfecționarea capacității de receptare și acționare în concordanță cu influențele educative la care este supusă personalitatea.

Și în acest domeniu al formării personalității există o strînsă legătură și interdependență între factorii interni (aspirațiile, orientarea, interesul personalității, conștientizarea influențelor respective pentru succesul său, o stare de spirit stenică, un statut favorabil în sistemul relațiilor interumane cu personalitatea care exercită influențele, și



Graficul nr. 5: *Ce apreciază elevii — în mod deosebit — la profesori*

A — Total subiecți chestionați = 510; *B* — Obiectiviatea în aprecierea elevilor = 469; *C* — Înaltă competență profesională și măiestrie pedagogică = 459; *D* — Încrederea și dragostea față de elevi și colectivul acestora = 418; *E* — Capaciatea de a instaura un climat socio-afectiv optim la lecție = 382; *F* — Pasiunea, dăruirea pentru profesiunea de dascăl = 260; *G* — Cultură vastă = 229; *H* — Ținută vestimentară model = 7

cei externi. În acest sens un rol deosebit îl are climatul socio-afectiv pozitiv declanșat de educator, tactul, încrederea, înțelegerea, dragostea și devotamentul acestuia față de fiecare elev.

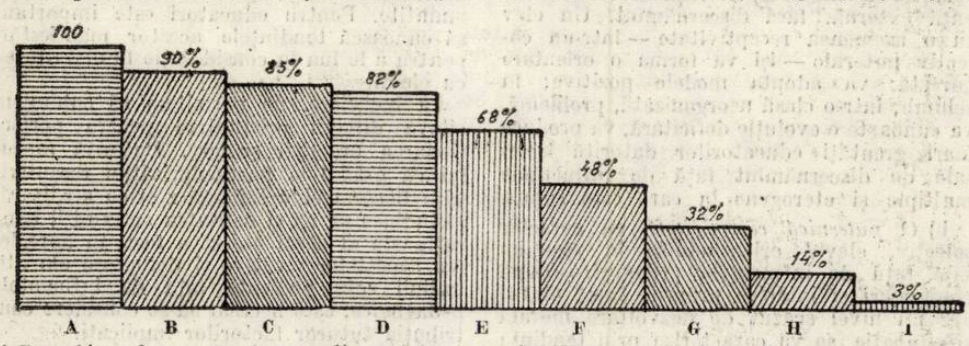
În situația unei unități organice a esenței acestor premise interne și externe elevul trăiește sentimente de atașament, dragoste față de educator și pe această bază se creează stări afective pozitive, crește gradul înțelegerii importanței influențelor exercitate și adaptării atitudinii solicitate de educator.

Solicitarea unui număr de 510 elevi de a-și exprima opinia asupra particularităților pe care le apreciază în mod deosebit la profesori ca și a celor care le produc sentimente de mîhnire evidențiază afirmațiile de mai sus (graficele 5 și 6).

Autoritatea și prestigiul educatorului, bazate pe căldură și apropiere față de elevi, declanșează la aceștia din urmă respectul și recunoștința față de dascălii lor, ceea ce contribuie substanțial la creșterea gradului de receptivitate a elevilor față de influențele educative exercitate, chiar și atunci cînd solicitările sînt dificil de realizat. Lipsa acestor trăsături ale educatorului determină respingerea cerințelor concomitent cu apariția unor trăiri negative, opoziționiste ce se transformă în bariere psihologice în raporturile educator-elevi.

Dificultățile întîmpinate de unii profesori în activitatea practică — pe fondul unei deficitare pregătiri psihopedagogice — conduc la formularea unor concluzii și adoptarea unor poziții eronate cu grave implicații pedagogice. Astfel, acuzația adusă unor elevi problemă din clasele gimnaziale și liceale că sînt deosebit de receptivi la influențe negative și total indiferenți la cele pozitive, ca și nostalgia pentru marea receptivitate proprie elevilor din clasele I-IV, demonstrează necunoașterea esenței și particularitățile acestui proces.

Pentru a crea premisele necesare dezvoltării unei receptivități maxime față de influențele educative la fiecare elev este necesar ca educatorii să adopte o poziție științifică



Graficul nr. 6: *Aspecte din activitatea profesorilor care perturbă climatul socio-afectiv și natura relațiilor educator-elevi*

A — Total subiecți chestionați = 510; *B* — Neîncredere și neînțelegere față de elevi = 459; *C* — Subiectivism în aprecierea activității elevilor = 433; *D* — Atitudine formală și indiferență față de activitatea elevilor = 418; *E* — Lipsă de tact pedagogic = 347; *F* — Deficiențe curente în dozarea exigențelor = 245; *G* — Nervozitate excesivă la ore = 163; *H* — Insuficientă preocupare pentru creșterea măiestriei pedagogice = 71; *I* — Neglijență în ținuta vestimentară = 15

în legătură cu esența acestui fenomen pedagogic. În această ordine de idei, ne-am permite să evidențiem cîteva note definitorii, pe baza cărora cadrele didactice să-și poată explica o serie de atitudini ale elevilor față de influențele educaționale.

Receptivitatea elevilor în diferite etape de dezvoltare este diferită, fiind în general invers proporțională cu vîrsta. La clasele mici, datorită particularităților gîndirii, discernămîntului, experienței proprii reduse, a marii plasticități a sistemului nervos, a motivației deosebite, a tendinței de uitare, copiii se sugestionează rapid și toate acestea conduc la o mare receptivitate față de influențele educative.

Odată ce copilul se dezvoltă și se educă, își formează criterii de apreciere, își dezvoltă gîndirea, voința, acumulează o experiență proprie, el începe să adopte o atitudine critică selectivă față de fenomenele cu care vine în contact, inclusiv față de influențele educative. Debutul preadolescenței marchează și capacitatea de receptivitate a elevilor. Începe să-i preocupe din ce în ce mai intens exigențele al căror sens îl înțeleg, care corespund propriilor convingeri. Pe această bază elevul din învățămîntul gimnazial și liceal poate deveni deosebit de receptiv față de unele influențe și total insensibil la altele. Adaptarea unei atitudini selective de către preadolescenți și adolescenți față de influențele pedagogice permit educatorului să descifreze caracterul noțiunilor, convingerilor morale ale elevilor care stau la baza orientării lor în acest domeniu.

Receptivitatea — componentă importantă a dezvoltării personalității, rezultat al unor elemente native și dobîndite în contextul vieții și activității — are un caracter individual și poate prezenta o serie de variante[1].

a) *O mare sensibilitate nativă* și ca urmare elevul este deosebit de receptiv, dar datorită lipsei de voință și a unor convingeri corecte el devine receptiv față de orice influență externă, fără discernămînt. Un elev cu o asemenea receptivitate — într-un colectiv puternic — își va forma o orientare corectă, va adopta modele pozitive; în schimb, într-o clasă neorganizată, problemă, va cunoaște o evoluție deficitară, va produce mari greutăți educatorilor datorită lipsei sale de discernămînt față de influențele multiple și eterogene la care este supus.

b) *O puternică receptivitate*, cu caracter selectiv, elevul orientîndu-se în reacțiile sale față de influențele pedagogice după convingeri și interese proprii. Dacă elevul are un nivel scăzut de dezvoltare morală și educație, se va caracteriza prin tendința de respingere a influențelor pozitive, care vin în contradicție cu interesele și posibilitățile lui. Activitatea profesorilor cu el va fi deosebit de dificilă. În schimb, acest elev va fi deosebit de receptiv față de influențele negative, care corespund lumii sale spirituale deviate și justifică opțiunea lui pentru valorile cu care operează. Elevii cu convingeri, sentimente și trăsături morale vor prezenta un grad înalt de receptivitate față de influențele pedagogice și se vor opune deliberat, independent unor influențe nocive. Este ușor de înțeles de ce activitatea cu ei este mult mai plăcută și ușoară, iar rezultatele nu se lasă așteptate.

c) *Un grad superior de receptivitate* se întîlnește la elevii care se orientează după o motivație socială superioară, care înțeleg responsabilitatea ce le revine pentru devenirea lor morală și profesională și care urmăresc cu cea mai mare bunăvoință sprijinul ce li se acordă de educatori, căutînd să-și multiplice permanent eforturile. Încă din perioada preadolescenței la acești elevi se numără pronunțate tendințe și preocupări de autoeducație ca urmare a receptivității lor deosebite.

d) *Respingerea generalizată și permanentă, vădită sau mascată, a influențelor pedagogice.* Acest mod de reacție se datorează unei experiențe negative îndelungate, unor trăsături de personalitate ca: nihilism, criticism, negativism, suspiciune, trebuințe amorale. În aceste condiții evoluția personalității unor astfel de elevi e pusă sub semnul întrebării. Deși acest tip de reacție la influențele educative se întîlnește destul de rar, prin gravele sale implicații trebuie să alerteze colectivul pedagogic, încă din stadiul incipient, pentru a crea condiții optime corectării unor astfel de traiectorii deviante, începînd tocmai cu cele care vizează declanșarea unei receptivități normale față de influențele educative.

Desigur, în practică există o mare varietate de forme sub care se manifestă receptivitatea la elevi, dar în linii generale fiecare dintre ele tinde spre una din variantele amintite. Pentru educatori este important să cunoască tendințele acestor manifestări pentru a le lua în considerație în activitatea cu elevii.

În încheiere, ne permitem să subliniem cîteva direcții orientative pentru perfecționarea practicii școlare. Datorită faptului că gradul și particularitățile receptivității fiecărui elev reflectă zestrea ereditară, atitudinea sa ca și calitatea activității educaționale al cărui obiect a fost, în aprecierea aspectelor pozitive și deficitare ale atitudinii sale prezente față de influențele pedagogice, este necesar să se considere contribuția tuturor factorilor implicați.

Receptivitatea elevilor față de influențele pedagogice este educabilă. Activitatea în acest domeniu este necesar să vizeze un aspect rațional: înarmarea elevilor cu reguli, forme de comportare, cu criterii de apreciere și autoapreciere obiectivă, spirit de discernămînt și responsabilitate față de

[1] A. S. Kovalev, *O probleme vosprimcivosti lleinosti k vospitatelnim vozdeistviam* (Problema receptivității personalității față de influențele educative), „Sovietskaia Pedagoghika, nr. 6, 1980.

viață și activitate. Mai dificil, dar tot atît de important este și aspectul afectiv, emoțional al receptivității: atașament, respect, recunoștință față de educator și colectiv, dorința de a fi apreciat de aceștia, interese, trebuințe și motive cu o orientare socială profundă, pe baza cărora elevul să fie stimulat în efortul său pentru realizarea exigențelor pedagogice.

În proiectarea strategiei și tacticii educaționale în lumina exigențelor tehnologiei moderne, cunoașterea particularităților receptivității elevilor față de influențele pedagogice constituie o premisă de bază pentru transformarea acestora în subiecți ai propriei formări și asigurarea eficienței scontate de către educatori.

Sondarea și confruntarea sistematică și responsabilă a unor date cît mai bogate care reflectă trăirile și raționamentele celor doi factori principali ai procesului instructiv-educativ în legătură cu activitatea lor comună sînt de natură să permită perfecționarea continuă a colaborării respective și asigurarea unei eficiențe sporite.

Indecizia școlară și profesională la elevii din învățămîntul gimnazial

Asist. univ. GH. TOMȘA
Universitatea București

Studiul fenomenelor de indecizie a elevilor în procesul alegerii școlii și profesiunii prezintă o deosebită importanță atît sub aspect conceptual cît și comportamental. Această importanță este dată, pe de o parte, de desele confuzii care se fac între diferitele tipuri și forme de indecizie, iar pe de altă parte de ponderea mare a fenomenelor respective în rîndul elevilor, indiferent de vîrsta lor școlară.

În general, prin *indecizia școlară și profesională* se înțelege incapacitatea temporară (sau capacitatea limitată) a individului de a selecta un anumit set de acțiuni care să ducă, în final, la pregătirea sa școlară și profesională și la angajarea efectivă într-o profesiune sau ramură de activitate.

În cele ce urmează, vom prezenta rezultatele unor investigații privind fenomenele de indecizie școlară și profesională la elevii din clasele V—VIII. Cercetarea a fost întreprinsă la începutul anului școlar 1980—1981, la Școala generală nr. 192 din București, pe un eșantion de 442 de elevi din învățămîntul gimnazial. Ca modalități de investigare am utilizat: chestionarul, convorbirea, studiul documentelor școlare și tehnicile statistice.

1. FRECVENȚA ȘI DINAMICA FENOMENELOR DE INDECIZIE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

În urma analizei și prelucrării statistice a datelor, obținute prin intermediul chestionarului și a celorlalte metode utilizate în investigațiile noastre, am reușit să stabilim ponderea fenomenelor de indecizie școlară și profesională în rîndul elevilor din clasele V—VIII. Astfel, din totalul elevilor investigați, 199 prezintă fenomene de indecizie școlară și 196 fenomene de indecizie profesională. Frecvența acestor fenomene pe clase și pe întregul eșantion este redată sintetic în tabelul 1.

Tabelul 1

Clasele	Elevii investigați	Indecizia școlară		Indecizie profesională	
		Elevii indeciși	%	Elevii indeciși	%
V	88	46	52,2	42	47,7
VI	109	54	49,5	45	41,2
VII	165	70	42,4	68	41,2
VIII	80	29	36,2	41	51,2
Total V—VIII	442	199	45,0	196	44,3

Din acest tabel rezultă că ponderea indeciziei școlare și profesionale este foarte mare la toate clasele gimnaziale. Astfel, indecizia școlară deține valori procentuale cuprinse între 36,2% (clasa a VIII-a) și 52,2% (clasa a V-a), iar indecizia profesională între 41,2% (clasele a VI-a și a VII-a) și 51,2% (clasa a VIII-a). Valoarea medie a acestor fenomene este de 45% și respectiv de 44,3%, ceea ce înseamnă că, pe ansamblul ciclului învățămîntului gimnazial, diferențele procentuale dintre

indecizia şcolară şi cea profesională sînt neglijabile.

Cît priveşte dinamica acestor fenomene pe clase, se observă o uşoară scădere de la o clasă la alta în cazul indeciziei şcolare (de la 52,2% la clasa a V-a la 36,2% la clasa a VIII-a), în timp ce în cazul indeciziei profesionale valoarea cea mai mică o întîlnim la clasele a VI-a şi a VII-a (41,2%), iar cea mai ridicată la clasa a VIII-a (51,2%).

Diminuarea treptată a ponderii indeciziei şcolare, de la clasa a V-a spre clasa terminală a învăţămîntului gimnazial este firească. Totuşi, sub aspectul mărimii valorilor procentuale cu care scade acest fenomen de la o clasă la alta (2,7%, 7,1% şi 6,2%), situaţia este puţin relevantă din punctul de vedere al eficienţei procesului de orientare desfăşurat în şcoala generală. Pe de altă parte, creşterea ponderii indeciziei profesionale de la 41,2% (clasele a VI-a şi a VII-a) la 51,2% (clasa a VIII-a) constituie un indice al lipsei de eficienţă a procesului de orientare şcolară şi profesională.

Alte explicaţii pe care am încercat să le dăm acestei stări de lucruri se referă la: existenţa unui număr relativ mare de elevi slabi la învăţătură într-una din clasele a VIII-a; numărul mai mic de elevi din clasele a VIII-a (80 de elevi); ponderea mare a unora din factorii care au generat indecizia profesională la aceşti elevi (limitarea experienţei individuale, starea de indecizie şcolară, neconcordanţa dintre elevi şi părinţii acestora etc.).

Departajînd fenomenele de indecizie şcolară şi profesională pe sexe, am constatat că nu există diferenţe semnificative în ceea ce priveşte ponderea acestora la băieţi şi la fete (vezi tabelul 2).

Tabelul 2

Clasele	Nr. de elevi	Băieţi				Fete			
		Indecizia şcolară		Indecizia profesională		Indecizia şcolară		Indecizia profesională	
		Nr. indecişi	%	Nr. indecişi	%	Nr. indecişi	%	Nr. indecişi	%
V	88	27	30,6	26	24,8	19	21,5	17	19,3
VI	109	23	21,1	18	16,5	31	28,4	27	24,7
VII	165	46	27,8	42	25,4	24	14,5	26	51,7
VIII	80	7	8,7	16	20,0	22	27,5	25	31,2
Total V—VII	442	103	23,3	101	22,8	96	21,7	95	21,4

Valorile procentuale ale indeciziei şcolare la băieţi sînt cuprinse între 8,7% (clasa a VIII-a) şi 30,6% (clasa a V-a), iar la fete, între 14,5% (clasa a VII-a) şi 28,4% (clasa VI-a). De asemenea, valorile indeciziei profesionale la băieţi sînt cuprinse între 16,5% (clasa a VI-a) şi 28,4% (clasa a V-a), iar la fete între 15,7% (clasa a VII-a) şi 31,2% (clasa a VIII-a).

Dacă pe clase, diferenţele dintre băieţi şi fete privind ponderea indeciziei şcolare şi profesionale sînt ceva mai evidente, fără a fi însă semnificative, la nivelul întregului eşantion aceste diferenţe sînt neglijabile. Astfel, indecizia şcolară se întîlneşte la băieţi în proporţie de 23,3%, iar la fete de 21,7%, în timp ce indecizia profesională apare la băieţi în proporţie de 22,8% iar la fete de 21,4%.

2. FACTORII CARE GENEREAZĂ FENOMENE DE INDECIZIE ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

Primele cercetări asupra indeciziei şcolare şi profesionale, întreprinse în perioada interbelică, au reliefat faptul că aceste fenomene pierd din intensitate odată cu înaintarea în vîrstă. Acest lucru i-a determinat pe unii specialişti să considere că factorul vîrstă, împreună cu aspectele dezvoltării dependente de el, ar fi principala sursă a incapacităţii de decizie a elevului în procesul orientării sale şcolare şi profesionale. Alte cercetări au demonstrat însă că fenomenele de indecizie au o pondere destul de mare şi la alte vîrste, inclusiv în rîndul elevilor de liceu şi al studenţilor (W. H. Anderson, 1932; L. R. Kilzer, 1935; W. B. Webb, 1949 şi alţii). De aceea, o serie de autori au lansat ideea investigării mai profunde a individului şi a comportamentului acestuia în situaţiile de adoptare a deciziilor privind viitorul său şcolar şi profesional. Pe o asemenea poziţie ne-am situat şi noi, încercînd prin intermediul unor întrebări deschise să surprindem factorii care au generat eventualele fenomene de indecizie şcolară şi profesională. Răspunsurile obţinute au fost verificate prin două întrebări de control, incluse în chestionarul aplicat, precum şi prin intermediul convorbirii.

În urma analizei şi prelucrării statistice a datelor obţinute, am stabilit 9 categorii principale de factori pe care i-am grupat în tabelul 3, pag. 30.

În continuare, analizăm succint factorii care generează indecizia şcolară şi profesională la elevii din clasele V-VIII respectînd ierarhizarea lor după rang conform tabelului 3.

a) **Starea de echipotenţialitate a elevilor.** Prin acest factor am desemnat atitudinea elevilor care nu pot decide asupra studiilor sau profesiunii viitoare, întrucît ei au în vedere mai multe cîmpuri de atracţie. Elevii incluşi în această categorie nu pot decide între mai multe alternative, fapt pentru care sau nu se decid motivînd existenţa mai multor cîmpuri de atracţie sau optează simultan pentru mai multe şcoli şi profe-

Tabelul 3

FACTORII CARE GENEREAZĂ FENOMENE DE INDECIZIE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Nr. crt.	Factori ai indeciziei	Indecizia școlară										Indecizia profesională									
		Cote și procente pe clase										Cote și procente pe clase									
		V	%	VI	%	VII	%	VIII	%	Total V-VIII	%	V	%	VI	%	VII	%	VIII	%	Total V-VIII	%
1	Stare de echipotențialitate a elevilor	16	8,5	7	3,7	15	8,0	9	4,8	47	25,1	6	3,3	10	5,5	17	9,4	4	2,2	37	20,5
2	Limitarea experienței individuale	5	2,6	13	6,9	12	6,4	11	5,8	41	21,9	10	5,5	8	4,4	9	5,0	7	3,8	34	18,8
3	Lipsa de interes a elevilor	6	3,2	15	8,0	12	6,4	—	—	33	17,6	4	2,2	14	7,7	12	6,6	1	0,5	31	17,2
4	Starea de nehotărîre a elevilor	6	3,2	13	6,0	6	3,2	2	1,0	27	14,4	6	3,3	7	3,8	9	5	5	2,7	27	15
5	Starea de indecizie școlară											2	1,1	2	1,1	5	2,7	6	3,3	15	8,3
6	Neconcordanța elevi-părinți	5	2,6	—	—	5	2,6	2	1,0	12	6,4	—	—	—	—	5	2,7	6	3,3	11	6,1
7	Teama de atitudinea părinților	2	1,0	—	—	6	3,2	4	2,1	12	6,4	—	—	1	0 5	4	2,2	5	2,7	10	5,5
8	Insuccesul și teama de insucces	2	1,0	4	2,1	2	1,0	1	0,5	9	4,8	4	2,2	1	0,5	3	1,6	2	1,1	10	5,5
9	Alți factori	2	1,0	—	—	4	2,1	—	—	6	3,2	—	—	—	—	2	1,1	3	1,6	5	2,7
Total răspunsuri		44	—	52	—	62	—	29	—	187	—	32	—	43	—	66	—	39	—	180	—
Nu răspund		2	—	2	—	8	—	—	—	12	—	10	—	2	—	2	—	2	—	16	—
Total elevi indeciși		46	—	54	—	70	—	29	—	199	—	42	—	45	—	68	—	41	—	196	—

siuni. Aici am grupat răspunsurile de tipul: „pentru că îmi plac mai multe obiecte de învățămînt (mai multe școli/ profesiuni)", „pentru că am de ales între mai multe școli/ profesiuni". Starea de echipotențialitate întrunește valorile cele mai ridicate la ambele forme de indecizie (25,1% în cazul indeciziei școlare și 20,5% în cazul celei profesionale).

b) **Limitarea experienței individuale a elevilor.** Prin acest factor am desemnat lipsa de informații asupra școlilor și profesiunilor spre care se pot îndrepta elevii. Aici am grupat următoarele tipuri de răspunsuri: „pentru că nu cunosc școlile pe care le pot urma", „pentru că nu știu ce să aleg", „pentru că nu cunosc suficient profesiunile spre care mă pot îndrepta" etc. Și acest factor prezintă valori foarte ridicate la ambele forme de indecizie, respectiv 21,9% în cazul indeciziei școlare și 18,8% în cazul celei profesionale.

c) **Lipsa de interes a elevilor pentru viitorul lor școlar și profesional.** Sub această denumire am grupat răspunsurile care reflectă lipsa de preocupare sau dezinteresul pe care-l manifestă unii elevi față de studiile și profesiunea lor viitoare. Am subordonat acestui factor al indeciziei următoarele tipuri de răspunsuri: „pentru că nu m-am gîndit", „pentru că nu m-a preocupat această problemă", „pentru că nu m-a interesat problema alegerii școlii/profesiunii" etc. Valoarea procentuală a acestor răspunsuri este, de asemenea, foarte ridicată (17,6% în cazul indeciziei școlare și 17,2% în cazul celei profesionale).

d) **Starea de nehotărîre a elevilor.** Prin acest factor am desemnat atitudinea elevilor care declară că nu pot să adopte o decizie privind studiile și profesiunea lor viitoare. Tot aici am avut în vedere și pe cei care manifestă nesiguranță în legătură cu opțiunile pe care le-ar putea face. Răspunsurile subordonate acestui factor al indeciziei sînt de tipul următor: „pentru că nu pot să mă hotărăsc", „pentru că nu m-am putut hotărî", „pentru că m-am răzgîndit de mai multe ori", „pentru că m-aș putea răzgîndi". Și în cazul acestui factor al indeciziei valorile procentuale sînt destul de ridicate (14,4% pentru

indecizia școlară și 15% pectru indecizia profesională).

e) **Starea de indecizie școlară.** Acest factor este specific numai indeciziei profesionale și desemnează situațiile în care faptul că *n*-au ales încă școala pe care o vor urma, îi împiedică pe unii elevi să opteze pentru viitoarea lor profesiune. Aici am grupat răspunsurile de tipul următor: „pentru că n-am ales încă școala pe care o voi urma". Din cei 180 de elevi care au dat răspunsuri la întrebarea privind factorii indeciziei doar 15 își motivează astfel indecizia lor profesională, ceea ce reprezintă 8,3% din totalul răspunsurilor.

f) **Neconcordanța dintre aspirațiile elevilor și aspirațiile părinților.** Prin acest factor al indeciziei am desemnat situațiile în care unii elevi refuză adoptarea unei decizii datorită faptului că părinții aspiră spre altceva sau că aceștia le impun alte tipuri de școli sau profesiuni. Aici am grupat răspunsurile de tipul următor: „pentru că părinții nu sînt de acord cu ceea ce aș dori să aleg", „pentru că părinții nu sînt de acord cu ceea ce-mi place mie" etc. În cazul indeciziei școlare, acest factor grupează 6,4% din răspunsurile date de elevi, iar în cazul indeciziei profesionale 6,1%.

g) **Teama față de atitudinea părinților.** Prin acest factor al indeciziei am desemnat situațiile în care elevii nu optează datorită faptului că ei nu cunosc poziția familiei în legătură cu studiile și *profesiunile lor viitoare* sau pentru că nu s-au hotărît încă părinții lor. Răspunsurile subordonate acestui factor sînt de tipul următor: „pentru că părinții mei nu s-au hotărît încă", „pentru că n-am consultat părinții", „pentru că nu știu ce vor spune părinții mei" etc. Pe ansamblu, valorile procentuale corespunzătoare acestui factor sînt relativ scăzute, dar nu lipsite de importanță (6,4% pentru indecizia școlară și 5,5% pentru indecizia profesională).

h) **Insuccesul școlar și teama de insucces.** Prin acest factor am desemnat situațiile în care unii elevi își motivează indecizia prin rezultatele slabe la învățătură sau prin teama față de eventualele lor eșecuri. Aici am grupat următoarele tipuri de răspunsuri: „pentru că am rezultate slabe la învățătură", „pentru că nu sînt suficient de pregătit", „pentru că nu știu cum voi absolvi clasele gimnaziale", „pentru că nu sînt sigur de reușita la liceul pe care aș vrea să-l urmez". Ponderea acestui factor în structura factorilor indeciziei școlare și profesionale este destul de mică în raport cu numărul relativ mare de elevi care prezintă diferite forme de insucces școlar îndeosebi rămînerea în urmă la învățătură.

Din tabelul de mai sus reiese că insuccesul școlar și teama de insucces este recunoscut ca factor al indeciziei în 4,8% din cazuri pentru indecizia școlară și 5,5% pentru indecizia profesională.

i) **Alți factori.** În această categorie am grupat răspunsurile cu caracter general, pe cele care nu pot constitui un motiv serios al indeciziei, precum și pe cele cu o frecvență foarte mică. Este vorba de răspunsuri cum ar fi: „pentru că mai am timp", „pentru că sînt prea mic", „pentru că sînt de puțin timp la această școală", „din neglijență", „pentru că nu-mi cunosc aptitudinile".

Desigur, am putea desprinde de aici o serie de factori ca: tendința de amînare a actului deciziei, necunoașterea de către elevi a propriilor posibilități etc. Ponderea acestei categorii de factori este cea mai mică în ierarhia obținută în tabelul de mai sus: 4,2% pentru indecizia școlară și 2,7% pentru indecizia profesională.

3. CONCLUZII

Fenomenele de indecizie școlară și profesională au o pondere destul de mare la elevii din învățămîntul gimnazial (45% și respectiv 44,3%), iar frecvența lor este relativ aceeași la băieți și la fete.

Cunoașterea factorilor care generează indecizie școlară și profesională, la care ne-am referit și analiza lor prezintă o deosebită importanță pentru teoria și practica orientării școlare și profesionale. Astfel, în plan teoretic, prin analiza și gruparea lor se poate preciza structura și ponderea diferitelor tipuri de indecizie în procesul alegerii studiilor și profesiunii iar în planul activității practice pot fi stabilite căile și mijloacele concrete de prevenire și combatere a acestor fenomene.

Din tabelul 3 rezultă că ponderea cea mai mare în generarea fenomenelor de indecizie școlară și profesională o au: *a)* starea de echipotențialitate a elevilor (25,1% și respectiv 20,5%); *b)* limitarea experienței individuale (21,9% și respectiv 18,8%); *c)* lipsa de interes a elevilor pentru viitorul lor școlar și profesional (17,6% și respectiv 17,2%); *d)* starea de nehotărîre a elevilor (14,4% și respectiv 15,0%);

Pe ansamblu, cei patru factori generează în proporție de 79,1% fenomene de indecizie școlară și 71,6 fenomene de indecizie profesională. Din asemenea motive, activitatea cadrelor didactice trebuie orientată, cu precădere, în direcția cunoașterii și înlăturării acestor factori, fără a neglija însă problema diminuării și înlăturării celorlalți.

Căile și mijloacele de combatere a fenomenelor de indecizie sînt subordonate principalelor componente ale orientării școlare și profesionale și au în vedere, în primul rînd, înlăturarea factorilor care generează astfel de fenomene la elevii de diferite vîrste. Aceste căi și mijloace se referă la: *a)* desfășurarea unei acțiuni continue și sistematice de cunoaștere a elevilor și dezvoltarea la aceștia a capacității de autocunoaștere și autoapreciere; *b)* dezvoltarea intereselor cognitive și profesionale la elevi, punînd accentul pe stabilizarea și maturizarea acestora și, de asemenea, pe conturarea unor interese de

cunoaștere și profesionale dominante; *c)* desfășurarea unor acțiuni continue și sistematice de informare școlară și profesională; *d)* dezvoltarea la elevi a interesului față de viitorul lor școlar și profesional și formarea unor atitudini pozitive față de învățătură și activitatea productivă; *e)* depistarea elevilor care prezintă așa-numitul „caracter nehotărît" și desfășurarea unor acțiuni specifice și diferențiate în vederea înlăturării stării de nehotărîre; *f)* colaborarea mai strînsă a școlii cu familia în procesul orientării elevilor; *g)* prevenirea și înlăturarea fenomenelor de eșec școlar; *h)* educarea aspirațiilor școlare și profesionale ale elevilor în conformitate cu cerințele vieții sociale; *i)* desfășurarea unor acțiuni sistematice de cunoaștere a cerințelor sociale actuale și de perspectivă etc.

Prin urmare, **prevenirea și înlăturarea fenomenelor de indecizie prezente în procesul alegerii studiilor și profesiunii depinde înainte de toate de desfășurarea unei activități de orientare școlară și profesională continuă, sistematică și eficientă.**

O binevenită apariție*

URMARE a competenței cu care editorul știe să-și atragă și să-i aleagă pe autori, prestigioasa editură „Dacia" din Cluj-Napoca oferă cu fiecare apariție o plăcută surpriză cititorului.

Recent, sub pana lui Miron Ionescu, a văzut lumina tiparului cartea intitulată „Lecția între proiect și realizare", volum modest ca număr de pagini, însă bogat prin densitatea lui tematică. Lucrarea, binevenită apariție, se înscrie și ea pe linia preocupărilor metodicienilor români și de aiurea angrenați în efortul de a găsi noi și substanțiale posibilități de îmbunătățire a procesului instructiv-educativ. Slujitorii școlii, fie ei teoreticieni sau practicieni, se consideră deopotrivă implicați în procesul de formare a tinerei generații. Această orientare este urmarea logică a necesității îmbinării celor trei factori: *școala* — ca instituție de studiere a științei și culturii; *cercetarea* — ca verigă de elaborare a cunoașterii și *practica* — domeniu al finalității, teren de validare și valorificare a științei și culturii".

Elaborîndu-și lucrarea, autorul e călăuzit de ideea situării pe primul plan a *lecției* care continuă — în ciuda a tot felul de încercări și sisteme — să rămînă „forma funcțională cea mai viabilă și mai concludentă a activității didactice." Dar lecția, numai ea — după opinia autorului — nu poate realiza obiectivele școlii noastre. Și atunci e nevoie să-i asociem noi modalități de activitate didactică în stare să ducă la realizarea unei învățări cu adevărat active.

Cartea este structurată în cinci capitole. În primul capitol — „Designul în învățămînt" — se urmărește punerea în valoare a elementelor specifice acestei discipline, elemente menite să modernizeze didactica. Capitolul II — „Cunoașterea clasei ca premisă pentru sporirea șanselor de predicție în desfășurarea lecției" — evidențiază necesitatea condiționării reciproce a factorilor interni și externi ai cuplului educațional profesor-elev. „Comunicare neverbală în instrucția școlară" (cel de-al treilea capitol) are drept scop declarat cerința extinderii contactului psihologic cu clasa. Penultimul capitol — „Corelarea între principiile, metodele de învățămînt și formele de organizare a activității instructiv-educative" — urmărește descifrarea raporturilor dialectice dintre componentele structurii funcționale a procesului didactic.

În sfîrșit, ultimul și cel mai întins și reprezentativ capitol al cărții — „Lecția între creativitate și rutină" — este împărțit în două subcapitole: 1) „Lecția — formă de activitate a cuplului profesor-elev" — se referă mai întîi la „cadrul teoretic al problemei", făcîndu-ne cunoscut că, în perioada 1977—1982, „Revista de pedagogie" a publicat peste 30 de studii, articole și alte intervenții teoretice și practice în legătură cu lecția și cu problematica ei; în continuare se fac referiri la valențele și disfuncțiile lecției, la atributele unei lecții eficiente și la pașii principali în demersul metodic al lecției; 2) „Pirghii în pregătirea și desfășurarea lecției" — este un adevărat „ghid" pentru toate cadrele didactice, ghid capabil să ofere fiecăruia dintre noi răspuns la întrebările „ce" și „cum să facem".

Neomițînd nici unul din tipurile de lecție utilizate în practica școlară, autorul prezintă componentele și secvențele unor anume tipuri de lecții, precum și un set de variante al tuturor tipurilor (Tabelele 4 — 9 V).

Spre a da putință cititorului să înțeleagă concret conținutul și raportul dintre termenii: subiectul lecției, obiectivul fundamental, obiectivul operațional (definit „comportamental" de Bloom și „performativ" de Gagné), autorul ilustrează ideea printr-un număr de patru exemple (gramatică la clasa a V-a, literatură și matematică la a IX-a și biologie la a VII-a).

Mărturisindu-și preferința pentru denumirea „plan tematic" în loc de „sistem de lecții", pentru că primul permite introducerea și realizarea și a altor forme de activitate decît cele prevăzute de programă (devenind astfel un instrument deosebit de valoros în legarea învățămîntului cu cercetarea și producția), Miron Ionescu elaborează un plan tematic al capitolului „Aparatul digestiv — digestia alimentelor" din manualul de „Anatomie și fiziologie pentru clasa a VII-a". Planul conține un număr de zece forme de activități: 5 lecții, 2 acțiuni în cadrul cercului tinerii biologi, o lucrare de laborator și o vizită la ferma zootehnică.

Finalul cărții vorbește despre perfecționarea procesului de feedback, proces prin care activitatea cuplului profesor-elev la lecție este scoasă de sub influența hazardului și trecută sub incidența previzibilului și a determinării și pledează pentru activizarea elevilor, deziderat fără de care — în ultima instanță — nu este cu putință optimizarea procesului instructiv-educativ. Formulîndu-și punctele de vedere pe baza unei documentări serioase și ample din reputați didacticieni, autohtoni și străini, Miron Ionescu — ca și în alte lucrări ale sale — se dovedește a fi și el la înălțimea acestora.

Prof. ION IONESCU
Școala generală Sudiți, Ialomița

*Miron Ionescu, *Lecția între proiect și realizare*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1982

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

Modalităţi eficiente de preîntîmpinare a influenţei mistico-religioase

Prof. TOMA MAREȘ și înv. ANICA STROE

UNA DIN CELE MAI IMPORTANTE SARCINI pe care partidul și personal, secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu le-a trasat învățămîntului și organizațiilor de copii și tineret a fost educarea ateistă a tinerei generații de la cea mai fragedă vîrstă. În acest articol ne vom referi doar la cîteva aspecte semnificative legate de măsurile de preîntîmpinare a influențelor mistico-religioase ce se pot exercita direct și indirect asupra preșcolarilor și a școlarilor din prima clasă a școlii generale. Pornind de la o serie de constatări pe care le-am făcut în ultimii doi ani în numeroase unități preșcolare și școlare din țară putem sublinia cu satisfacție că s-au obținut o seamă de rezultate pozitive într-un domeniu, unde atît teoria pedagogică cît și practica muncii educative au încă multe zone de defrișat.

Există preocupări tot mai accentuate pentru găsirea și aplicarea unor căi și metode cît mai adecvate vîrstei pentru formarea și modelarea gîndirii materialiste și pentru contrabalansarea eventualelor influențe negative ale familiei, ale unor culte și secte religioase. Gama mijloacelor demonstrative puse în serviciul educării ateiste sporește continuu, albumele, diafilmele, filmele de scurt metraj, emisiunile de televiziune, vizitele la muzee și expoziții, experiențele ușoare și atractive intră deopotrivă în practica învățămîntului preșcolar cît și a Organizației Șoimii patriei. Se elaborează tot mai multe materiale care reflectă unele încercări și experiențe pozitive în această direcție. Educatoarele și învățătoarele de la clasele I nu se mulțumesc doar să organizeze din cînd în cînd acțiuni pentru profilaxia influențelor mistico-religioase, ci încearcă să aplice cu consecvență și metodă o strategie pedagogică, adeseori încununată de succes.

Totuși, dacă se mai întîmpină greutăți în această direcție, dacă nu am putut să înlăturăm în mai mare măsură influența nocivă a concepțiilor și practicilor mistico-religioase, acest lucru se datorește, pe de o parte, insuficientei cunoașteri a psihologiei vîrstei și, pe de altă parte, stîngăciei cu care uneori acționăm la copiii preșcolari și școlari mici în formarea orizontului lor de cunoaștere științifică.

Încercînd să găsească un echivalent pedagogic legii biogenetice fundamentale a lui Haeckel, Piaget constata că omul ca individ, în dezvoltarea sa ontogenetică repetă filogenia speciei, deci istoria umanității de la primele ei manifestări pînă în prezent. Copilăria omului ar reprezenta, așadar, copilăria umanității, cu toată spaima de necunoscut, cu toată setea epistemică înfrînată de puținătatea cunoștințelor și de sărăcia experienței. Numai că — observă cu justețe Piaget — omul copilăriei umanității a trebuit singur, fără ajutor să se descurce în această plasă cu ochiuri mărunte a „tainelor", în timp ce copilul epocii mature a umanității este ajutat pas cu pas de către educatori și familie. Să reținem ideea foarte prețioasă că un copil e ca un om al comunității primitive: imaginativ, afectiv, curios, încercînd din cauza slăbiciunii și spaimei de necunoscut să se pună sub protecția unor forțe superioare (părinți, educatori), să-și materializeze prin mijlocirea miturilor, a poveștilor, modul naiv de înțelegere a naturii și a relațiilor lui cu lumea înconjurătoare și cu semenii.

Să nu uităm, de asemenea, că o trăsătură distinctă a copilului — cu nimic alterată de epoca modernă — este trăirea în lumea basmului care coincide mai bine cu imaginația și gîndirea concretă a vîrstei de 2-7 ani. Basmele cuprind însă o mulțime de mituri, de personaje legate de tradiționala credință religioasă (Dumnezeu, Sfînta Fecioară, Sfîn-

ta Miercuri, Sfînta Vineri, Scaraoțchi, draci, mama dracilor etc.).

A face educație ateistă la vîrsta basmelor înseamnă să interzicem basmele sau să ne „răfuim" cu simbolurile acestora, opunîndu-le noțiunile științifice de teama alunecării ulterioare a tînărului către misticism? Ridicolul și nefirescul unei astfel de interpretări sînt prea evidente pentru a le sublinia măcar. Basmele își au rostul lor în această etapă și practica ancestrală (strămoșească) a dovedit că ele sînt necesare și că pregătesc terenul pentru înțelegerea rațională a lumii înconjurătoare, a relațiilor sociale. E ceea ce Levy-Bruchl numea trecerea de la gîndirea mitică la cea logică, referindu-se la istoria societății omenești.

În societatea socialistă care sintetizează toate progresele umanității și unde se preconizează formarea concepției materialist-științifice de la cea mai fragedă vîrstă, educatorii trebuie să realizeze cît mai pedagogic cu putință coexistența celor două sisteme de cunoaștere (cel mitic — basmul; cel rațional — știința) și integrarea armonioasă a basmului în literatura științifică și istorică, obiectivă.

Unul din cele mai delicate aspecte ale cunoașterii și ale educației științifice la vîrsta copilăriei este disproporția dintre apetitul de cunoaștere (imensa cantitate de „de ce-uri" cu care copilul bombardează pe cei mari din preajma lui) și puținătatea cunoștințelor pe care acesta le are, asociată cu modul lui specific, infantil, de a înțelege și asimila explicațiile ce i se dau.

În multe cazuri, insuccesul care ne pîndește în această subtilă activitate pedagogică de a smulge copilul de sub influențele mistico-religioase își află rădăcina în felul stîngaci, arid, mecanic de a prezenta explicația științifică. Operînd cu noțiuni abstracte, adesea inaccesibile vîrstei, referindu-se doar la aspecte strict tehniciste ale fenomenului, educatorii nu reușesc să sensibilizeze și să intereseze pe copii. Indiscutabil că o geneză unde un moș cumsecade, cu barbă albă, zămislește în fiecare zi a săptămînii o grupă de ființe și în ultima zi pe om, după chipul și asemănarea lui, este mai convingătoare și mai amuzantă la 5-6 ani decît complicata teorie a lui Oparin despre originea vieții și argumentele speculative ale darwinismului modern. Imaginea despre Arca lui Noe scăpată de diluviu și înțesată cu animale, izbește mai plăcut imaginația copilului, decît prezentarea uscată a inventarului zoologic pe baza scării filogenetice. Iată și explicația faptului că unii copii scapă din mîinile educatorului și cad în mreaja influențelor mistice atunci cînd în sînul familiei bigote sau comunității religioase li se citește sau comentează Biblia, carte naivă dar seducătoare.

Din acest motiv socotim că orice educator trebuie să pună o mare doză de imaginație, de sensibilitate și ingeniozitate în găsirea unui mod colorat și atrăgător de a explica științific fenomenele naturale și sociale la nivelul minții copiilor, ținînd necontenit seama de particularitățile psiho-intelectuale ale vîrstei. Pentru a se încadra mai bine cerințelor tipului de gîndire concreto-senzorial, specific copilăriei, se recomandă evitarea prezentărilor abstracte care, nu întîlnesc la această vîrstă nici predispoziția și nici fondul aperceptiv de cunoștințe necesare înțelegerii, asimilării și transformării lor în convingeri. Copiilor trebuie să li se ofere noțiunile științifice sau politice în modul cel mai concret posibil, cu ajutorul unor bogate materiale demonstrative (apropiate de „jucării") și a unor modalități cît mai atractive de prezentare (apropiate de povestirea unui basm). În această direcție, pe care o socotim cea mai eficientă și cea mai bine motivată psihopedagogic pentru contracararea influențelor obscurantiste și mistic-religioase, se pot realiza succese atunci cînd se aplică unele forme atractive și cu putere de convingere pe care le-am preconizat în activitățile cu pionierii și șoimii patriei. Astfel *comentariul basmelor* se înscrie în ceea ce am numit coexistența celor două sisteme de cunoaștere la vîrsta copilăriei. Descoperind în simbolurile basmului echivalențele din lumea reală, perfect explicabile, subliniind puterea de anticipație științifică a gîndirii populare, copilul pierde treptat acea predispoziție spre spaimă și mister pe care i-o lasă uneori o lectură nepregătită, predispoziție care, într-un fel, devine un „teren" favorabil pentru influențele de mai tîrziu exercitate asupra lui de o familie bigotă sau de propagandiștii unor culte și secte religioase.

O frumoasă acțiune, de pildă, poate porni de la o carte în versuri a lui Tudor Opriș intitulată „Minuni ce nu mai sînt minuni" unde autorul dezvăluia în simbolurile basmelor, anticipații științifice ale gîndirii populare (oglindă vrăjită = televizorul; Ochilă = telescopul; Gerilă = frigiderul; Căruța fără cai = Greuceanul = mașina, trenul; Mătura vrăjită, covorul fermecat = aspiratorul, racheta; Calul înaripat = avionul; Peștele de sub apă = submarinul; Sfarmă-Piatră = concasorul etc.). S-ar putea adăuga prefacerea omului în stană de piatră și învierea lui, echivalentă procedeului de înghețare folosit în chirurgia modernă, apa vie și apa moartă a căror existență e demonstrată de apa liberă și apa legată din organisme a căror existență e demonstrată de apa liberă și apa legată de organisme care au aproximativ aceeași funcție; Zmeii și balaurii pe care orice muzeu de paleontologie îi confirmă sub chipul dinosaurienilor sau altor monștri preistorici. Proiectînd imaginile din basm paralele cu echivalentele lor din lucrările științifice, organizînd discuții inteligente și atrăgătoare pe marginea ființelor fabuloase din basme și a asemănării lor cu ceea ce a zămislit fantezia naturii, facem

basmele mai interesante și, pentru anii ce vor urma, copilăriei, știința mai atrăgătoare.

Se conturează tot mai clar un bun procedeu de propagandă ateist-științifică, realizată cu ajutorul diapozitivelor și diafilmelor. Astfel, educatoarea Lidia Iancu a organizat cu grupa mare din Grădinița din Corbeni — Argeș o acțiune intitulată „Munca l-a creat pe om". Ea a împletit în mod abil imaginile albumelor științifice și a diapozitivelor despre originea omului realizînd un comentariu de tip basm, conceput ca o parafrază științifică a genezei biblice. Scopul educatoarei a fost să transfere elementul mitic al genezei biblice (crearea omului de către Dumnezeu, ispitirea și mușcarea mărului cunoașterii, izgonirea omului din Rai și pedepsirea lui de a se chinui ca prin muncă să schimbe fața Pămîntului), în termenii explicației științifice evoluționiste (omul se trage din maimuță, făurirea uneltelor și obținerea mai ușoară a unei hrane mai variate i-au asigurat poziția verticală, eliberarea mîinii, dezvoltatea creierului și a gîndirii, deci progresul social). Totul a fost expus într-o formă de basm cursiv și plăcut, ilustrat pas cu pas prin imaginile proiectate. Pornind de la diapozitivul „La doctor", expunînd în formă de basm starea de ignoranță de altădată și prezentînd în fața șoimilor o scurtă scenetă satirică originală „Descîntul de gîlci", jucată de pionierii unei clase mai mari, educatoarea Elena Ene de la Grădinița din Buftea din Buftea a contribuit la profilaxia unor practici empirice, neștiințifice, cultivate și astăzi de unii cetățeni din localitate.

Fenomene ale naturii de care sînt legate explicații fantastice și biblice pot fi făcute lesne de înțeles, prin transformarea lor în povestiri, folosindu-se procedee animist-personificatoare, prin intermediul diafilmelor științifice pentru copii („Povestea unei picături de apă" de Marieta Ghivirigă, de pildă, a fost utilizat cu mult succes) a cărților apărute în colecția „ABC" la Ed. „I. Creangă" și a unor mici montaje (recitări — proiecții) din poeziile sau prozele naturiste semnate de G. Topîrceanu, Otilia Cazimir, E. Gîrleanu, T. Arghezi, V. Voiculescu. „Rapsodii de toamnă" de pildă, conține în cea mai amuzantă formă literară, apropiată de viziunea mitică a copiilor toate datele și manifestările fenologice ale toamnei oglindite în acțiune cu ajutorul plantelor și micilor animale surprinse cu un acut spirit de observație.

Pe fondul unor astfel de feerii naturale (foarte apropiate de conceptul de „basm") se poate contura limpede ideea că nu forțe supranaturale, ci fenomene firești (ploaie, vînt, frig, căldura solară) determină înfățișările felurite ale anotimpurilor, reacțiile ființelor vii (bucuria primăverii, copleșirea produsă de vară, împlinirea dar și nostalgia toamnei, somnolența iernii).

Pentru vîrsta mică foarte apropiată de jucării sînt unele aparate didactice aparținînd laboratoarelor de fizică și chimie sau a cabinetului de geografie, ori, eventual confecționate de pionieri la cerc. Cu ajutorul lor se pot organiza acțiuni atrăgătoare cu caracter demonstrativ intitulate: „Și eu pot să fiu vrăjitor", „Fabricantul de trăznete", „Curcubeul în laborator" ș.a. După o prealabilă discuție în care vor fi antrenați și copiii din familii bigote sau aflate sub influența unor culte religioase, copiii vor fi invitați să producă ei în chip de „Dumnezeu", fulgere, curcubeu, gheață, abur, zi și noapte etc. Cu ajutorul mașinii electrostatice Wimshurst se demonstrează simplu și expresiv formarea electricității atmosferice, chiar copiii fiind solicitați la realizarea experimentului. Folosind prisma de laborator putem reproduce pe un ecran curcubeul, din descompunerea luminii albe. Celălalt moment al „vrăjitoriei" este realizat cu discul lui Newton care, rotit cu iuțeală recompune raza albă de soare din componentele ei multicolore. Folosind „planetariul" din cabinetele de geografie putem reproduce convingător mișcarea de revoluție și rotație a Pămîntului, explicînd simplu și expresiv atît succesiunea anotimpurilor cît și alternarea zilei cu noaptea. Aparatul care are forma unei jucării cu bile (planetele) care se rotesc pe orbite de sîrmă, acționate de o manivelă manuală și sînt luminate sau întunecate pe măsură ce trec prin fața Soarelui (glob impregnat cu un bec electric), este extrem de accesibil preșcolarilor și școlarilor mici și ne ajută să explicăm mult mai simplu aceste fenomene astronomice decît le fac în prezent unele educatoare și învățătoare prin diafilme, diapozitive, cărți. Stările de agregare ale materiei care dau naștere la multe interpretări mistico-religioase pot fi extrem de simplu demonstrate ca fenomene reproductibile de către orice copil cu ajutorul unui aparat pe care l-au preconizat și care a fost confecționat în unele județe ale țării. Aparatul e format din 3 compartimente: unul central, cu apă în stare lichidă și alte două în care, cu ajutorul unor dispozitive electrice simple se obține fierberea apei și înghețarea acesteia, realizîndu-se global și simultan cele 3 stări de agregare. Astfel de aparate asemănătoare jucăriilor și care dau posibilitatea copiilor să înfăptuiască ei înșiși „minuni" sînt auxiliare, prețioase atunci cînd explicațiile și discuțiile nu se opresc numai la faptul științific, ci sînt folosite ca argumente pentru combaterea unor interpretări cu fond mistico-religios, cu putere de circulație în zona respectivă. Într-un viitor număr — cu generoasă deschidere a „Revistei de pedagogie" ne propunem să prezentăm modalitățile concrete prin care putem să abordăm problema centrală a educației ateiste, aceea a lămuririi științifice la nivelul puterii de înțelegere a copiilor a „ideii de Dumnezeu", principala pîrghie a propagandei fideiste.

Cauze ale unor greşeli tipice de ortografie şi sugestii pentru înlăturarea lor

Înv. TINCA MĂRIU
Şcoala generală nr. 23, Iaşi

UNA DIN SARCINILE DE BAZĂ ALE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI PRIMAR este înarmarea elevilor cu deprinderi trainice de scriere corectă.

Analizînd scrisul elevilor mei, ţinînd o permanentă evidenţă a greşelilor tipice de ortografie întîlnite în scrisul lor, am ajuns la concluzia că cele mai frecvente greşeli de omisiune sau înlocuire a unor litere se întîlneşte în scrierea cuvintelor ce conţin diftongi. *Care ar fi cauzele care generează astfel de greşeli?*

1. În primul rînd, vocalele unui diftong sînt mai strîns îmbinate, se aseamănă acustic şi chinestezic pentru că ambele sînt vocale şi se execută printr-o deschidere mai mare sau mai mică a gurii, iar trecerea dintre ele este mai lină decît la alte foneme. Datorită îmbinării puternice a vocalelor diftongului, ele se desprind mai greu unele de altele, iar elevul mic nu percepe decît una mai clar, şi anume pe cea care posedă pentru el o pregnanţă mai mare: la *oa* se favorizează *o* (sau *o* este înlocuit cu *u*, aşa cum se pronunţă), la *ea* se favorizează *a* (sau *e* este înlocuit cu *i*, aşa cum se pronunţă), la *ie* se favorizează *e* (iepure-epure).

2. Considerăm tot o cauză principală a ortografierii greşite a diftongilor faptul că atunci cînd elevii fac cunoştinţă cu aceştia sînt obligaţi să-şi însuşească în acelaşi timp şi cunoştinţe despre o literă (în cadrul căreia apare şi unul din diftongi) dar şi cunoştinţe de punctuaţie, deci se aglomerează volumul de cunoştinţe pe care elevul mic trebuie să şi-l fixeze. De exemplu: familiarizarea elevilor clasei I cu diftongul *ea* este prevăzută într-o lecţie de consolidare a literelor *u* şi *U* care are următoarele obiective prevăzute de programă:

consolidarea literelor *u* şi *U;* consolidarea propoziţiei enunţiative; introducerea semivocalei *e* şi a diftongului *ea;* citirea cuvintelor alcătuite din trei silabe; folosirea şi citirea semnului exclamării.

Aceeaşi situaţie se întîlneşte şi la ceilalţi diftongi, fără ca programa să mai prevadă şi ore de consolidare a lor, de aceea, numai şcolarii înzestraţi cu simţul limbii pot deosebi acustic şi chinestezic, dintr-o singură oră, vocalele unui diftong.

3. Familiarizarea elevilor clasei I cu diftongii *ou* şi *au* şi a elevilor clasei a II-a cu diftongii *ea* şi *ia* este prevăzută într-o oră. Deci pe lîngă neajunsul semnalat mai sus nu se ţine seama nici de faptul că două grafii care se opun se fixează la început independent una de alta.

4. Din cei opt diftongi cu care elevii fac cunoştinţă în clasa I, se reiau, în clasa a II-a, doar diftongii *ea, ia, oa, ie,* deşi temele de citire care cuprind cunoştinţe pregramaticale abundă în cuvinte care conţin toţi diftongii din limba română. Aceşti diftongi se mai repetă într-o singură oră în clasa a III-a şi numai la substantive, considerîndu-se consolidată cunoaşterea lor, ceea ce nu se poate realiza.

5. Dacă la clasa I programa îi numeşte „diftongi" (noţiunea nu se dă elevilor), la clasele a II-a şi a III-a programa îi numeşte „grupuri de litere", iar manualele „grupuri de vocale". Considerăm improprii ambele denumiri din următoarele motive:

a) Dacă am cere elevilor (referindu-ne la diftongi) să sublinieze grupurile de litere învăţate (conform cerinţelor din programă) am putea avea surpriza ca ei să sublinieze grupurile de litere: ce-ci, ge-gi etc., pe care şi le-au însuşit cu o oră înainte.

b) Denumindu-le „grupuri de vocale" (ca în manuale) contrazicem definiţia diftongului şi ceea ce am făcut în clasa I, cînd le-am spus elevilor că în cuvîntul *ea, a* se pronunţă mai tare, mai alungit, deci întreg, iar *e* se pronunţă pe jumătate.

Familiarizarea elevilor clasei a II-a cu diftongii se face după ce ei au cunoştinţe temeinice despre vocale, consoane şi silabe. Oare nu ar putea fi denumiţi simplu diftongi şi definiţi ca fiind grupuri vocalice care se rostesc într-o silabă? Denumirea nu ni se pare mai greu de însuşit decît noţiuni ca: mulţimi disjuncte, mulţimi intersectate, mulţime vidă etc.

Susţinem aceste lucruri pentru că am încercat să introducem această noţiune şi iată cum am procedat:

a) Elevii au scris, despărţind în silabe, următoarele cuvinte de pe tablă: iepure, ieşire, iederă, femeie, statuie, năruie, stăruie, paie.

b) La fiecare cuvînt am analizat fonetic, silaba care conţine diftongul *ie,* stabilind că *i* se pronunţă „pe jumătate" şi *e* se pronunţă „întreg" şi că acest grup vocalic se rosteşte într-o silabă.

c) Elevii au completat următoarele cuvinte cu grupul vocalic *ie:* ...ftin, ...pure, lămî..,

oda.., ..nupăr. Am analizat din nou, cu elevii, grupul vocalic și am generalizat: grupul vocalic care se rostește într-o silabă se numește diftong. Elevii au scris regula în caiete, am stabilit titlul: Diftongul *ie*.

d) Elevii au scris de pe tablă, numai cuvintele care conțin diftongul *ie* și l-au subliniat: atîția, baie, ceas, epocă, copie, fier, albie, ploaie, sabie, ieșean, eram.

e) În continuare, au trebuit să scrie, din lecția de citire, cuvintele care au diftongul *ie*.

f) Ca temă pentru acasă au avut, la alegere: să alcătuiască cinci propoziții cu cuvinte care conțin acest diftong sau un mic text care să conțină cel puțin cinci cuvinte cu acest diftong.

Procedînd la fel și la celelalte lecții cu teme de familiarizare cu diftongii, făcînd permanent analiza fonetică a cuvintelor ce conțin diftongi, punîndu-i pe elevi să alcătuiască (cu ajutorul dicționarului) liste de cuvinte ce încep cu diftongii respectivi, i-am obișnuit să pronunțe de cîteva ori fiecare cuvînt înainte de a-l scrie și acolo unde aveau dubii, să mă întrebe. Am corectat mereu scrisul elevilor, am întocmit în permanență fișe de evidență a greșelilor tipice (individuale și colective) și pe baza acestei evidențe am ținut ore de pregătire suplimentară cu elevii care mai întîmpinau greutăți, lucrînd cu aceștia 35 fișe de exerciții. De asemenea, i-am obișnuit pe elevi cu autocontrolul, reușind astfel să eliminăm, pînă la sfîrșitul clasei a II-a, aproape în totalitate omisiunile și inversiunile de litere din cuvintele cu diftongi.

La sfîrșitul capitolului despre diftongi mi-am programat o oră de consolidare a deprinderilor de scriere formate, pe bază de fișe, cu sarcini diferențiate. Iată cum am desfășurat ora:

CLASA: a II-a
TEMA: Diftongii *ea, ia, oa, ie*
TIPUL LECȚIEI: Formare de priceperi și deprinderi

OBIECTIVE
- COGNITIVE:
  - — recunoașterea și scrierea corectă a cuvintelor ce conțin *diftongi;*
  - — gruparea și completarea cuvintelor cu diftongi;
  - — scrierea corectă după dictare;
  - — deprinderea de autocontrol;
- AFECTIVE:
  - — dragostea pentru muncă;
  - — dorința de autodepășire;

MATERIAL DIDACTIC: Fișele de exerciții diferențiate;
Planșa cu textul dictat, pentru autocontrol

PLANȘA CU DIFTONGII

METODE: Conversația, analiza fonetică și ortografică, exercițiul, jocul didactic.

I. ACTIVITATE FRONTALĂ *(4 minute)*

Ce sînt diftongii? Cum se pronunță ei? Cum îi despărțim în silabe? Cum îi recunoaștem într-un cuvînt? Se citesc de pe planșă unele cuvinte, se despart în silabe, se recunosc diftongii, poziția lor în cuvînt.

II. ACTIVITATE INDEPENDENTĂ pe bază de fișe diferențiate*:

FIȘA A, PENTRU ELEVII BUNI

1) Citiți propozițiile de mai jos. Copiați în caiete, pe coloane, cuvintele care conțin diftongi:

Afară-i noapte albă cu lună strălucitoare. Ieri, pe cîmpie, un iepure s-a speriat de o femeie.
Ca să ai succes în viață, nu învăța de mîntuială.

2) Scrieți în caiete cuvintele de mai jos, completîndu-le cu diftongii potriviți:

f - - vă, f - - rte, c - - șcă

alcătu - -scă, - - ftin, scris - - re, m - -, v - - tă, ba - -.

3) Scrieți cîte două cuvinte pentru fiecare diftong (*ea, ie, io, oa*). Alcătuiți cu ele propoziții.

6 min

FIȘA B, pentru elevii care au nevoie de sprijin

Citiți propozițiile de mai jos

Copiați în caiete, pe coloane, cuvintele care conțin diftongi:

7 min

Afară-i noapte albă cu lună strălucitoare. Ieri, pe cîmpie, un iepure s-a speriat de o femeie.
Ca să ai succes în viață, nu învăța de mîntuială.

Scrieți despărțind în silabe, cuvintele de mai jos și subliniați diftongii:

piatră, oameni, ieri

6 min

* *În timpul aproximativ rezervat pentru fiecare sarcină se include și timpul rezervat verificării ei.*

oase, amiază, iepure, baie, doare, piață, viață, vărsuie, doarme

Alcătuiți propoziții cu cuvintele nuia, ieșire, coloean, seară, ieri.

6 min

III. ACTIVITATE FRONTALĂ (5 min)

Joc didactic: Recunoașteți cuvîntul cu diftongi. Se spun elevilor diverse cuvinte. Prin ridicarea mîinii ei recunosc cuvintele cu diftongi. Cine greșește este eliminat din joc.

IV. ACTIVITATE INDEPENDENTĂ (15 minute)

Se dictează textul:

„Într-o zi am stat cu fereastra deschisă. Din cauza curentului mă durea urechea. După o mică ceartă, mama cheamă doctorul. El mi-a indicat să iau ceai și pastile. Ieri, la farmacie, am văzut o femeie bolnavă. Spunea că o doare capul, mai ales noaptea".

Pe baza planșei, elevii își corectează singuri dictarea. Temă pentru acasă nu se dă.

V ACTIVITATE FRONTALĂ (2 minute)

Se fac aprecierile necesare asupra activității independente și a desfășurării orei. Se iau caietele pentru a verifica în ce măsură elevii au știut să se autocontroleze.

După cum se constată cu ușurință, aceste fișe îi obligă pe elevi să lucreze cam în același ritm, de aceea sîntem obligați să-i ajutăm pe cei care au nevoie de sprijin iar pentru elevii foarte buni să pregătim și o fișă de dezvoltare:

1) Subliniați formele corecte din următoarele grupuri paralele:

eșire	ieșire
iepure	epure
eftin	ieftin
eu	ieu
ieste	este
iele	ele

2) Puneți în locul punctelor cuvintele potrivite din paranteză:

„Afară-i .....albă cu lună .....
Eu vorbelor alese le-ncerc în taină.....
Și scriu..... astă, întîia.....scrisoare,
Elevul .....timid, din banca a.....",

(P e t r e G h e l m e z — *Învățătorul meu*). (noapte, strălucitoare, cheia, scrisoare, mere, dumneavoastră, trela).

Rolul problematizării în însuşirea creatoare de către elevi a operelor literare

Prof. dr. GHEORGHE FLEANCU
Liceul industrial 13, Bucureşti

UN DEZIDERAT ESENŢIAL al şcolii contemporane îl constituie realizarea unei participări active, creatoare a elevilor la procesul învăţării, asimilării şi aplicării inteligente în practica vieţii a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor însuşite. În Expunerea la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R., din iunie 1982, tovarăşul Nicolae Ceauşescu preciza că obiectivul fundamental al etapei actuale constă în realizarea unei noi calităţi a muncii şi a vieţii[1]. *Or, contribuţia şcolii la pregătirea noilor generaţii, pentru obţinerea unei calităţi noi, superioare în toate domeniile de activitate, se exprimă în activizarea elevilor, în implicarea lor efectivă, la realizarea învăţământului.*

Una dintre resursele pe care o valorifică şcoala, în acest scop, o reprezintă metodele (procedeele) active. În ansamblul lor, *problematizarea* — după cum se ştie —, pornind de la necesitatea rezolvării unor situaţii-problemă, a unor elemente contradictorii, conflictuale, de la anumite structuri cu date insuficiente,[2] cu ajutorul ipotezelor şi căutărilor direcţionate spre piste cu indici de probabilitate sporită, deschide calea spre intuirea de noi soluţii[3].

Problematizarea îşi găseşte în prezent o largă aplicabilitate în procesul instructiv-educativ, inclusiv în predarea orelor de limba şi literatura română. Ceea ce ne propunem, în acest articol, nu constă atît în demonstrarea valenţelor activizatoare ale acestei metode în înţelegerea, interpretarea şi aprecierea operelor literare studiate de către elevi, cît în *relevarea aportului problematizării la însuşirea creatoare a acestor opere*, prin preluarea personală a mesajului transmis şi încorporarea lui în comentarii proprii, în comparaţii originale cu alte producţii literare, în aşa-zisele „completări", „continuări", „actualizări", precum şi în formularea unor judecăţi estetice, morale etc. de valoare.

Din orizontul larg pe care-l deschide tema abordată, ne vom rezuma, în cele ce urmează, la evidenţierea cîtorva aspecte *de utilizare a metodei problematizării*, lăsînd cîmp deschis dezbaterilor şi confruntării experienţelor în această direcţie.

a) **Caracterizarea personajului principal cu ajutorul întrebărilor-problemă.** Acest procedeu, care permite analiza complexă a personalităţii personajelor literare, presupune: solicitarea elevilor în formularea întrebărilor-problemă ca, de exemplu: „În ce măsură, personajul Ştefan Gheorghidiu, din romanul lui Camil Petrescu «Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război», întruchipează experienţa de viaţă a autorului?"; antrenarea elevilor la găsirea răspunsului corect, veridic, cu privire la raportul dintre conflictul eroului Ştefan Gheorghidiu cu el însuşi şi cu cei din jurul lui. În acest caz, după cum se ştie, una din soluţiile la care trebuie să se ajungă este că „romanul lui de război e jurnalul patetic al unui intelectual deformat de asprimile campaniei şi care-şi înregistrează cu aceeaşi luciditate, aici mai mult plastic decît analist, variaţiile unui eu de un accentuat şi conştient individualism"[4].

Folosirea caracterizărilor cu ajutorul întrebărilor-problemă[5] dă posibilitatea elevilor să emită ipoteze, presupuneri, îndoieli, aprecieri, să apeleze la schema logică a acţiunilor promovate artistic în fenomenul literar studiat etc. De aceea, bazîndu-se pe textul manualului, al operei literare îndeosebi, ca şi al diferitelor surse de interpretare şi critică literară, am ajuns la concluzia că, oricît de documentat ar fi profesorul, el nu poate realiza o lecţie vie, interesantă, eficientă, fără implicarea elevilor în actul însuşirii creatoare a operelor literare studiate.

b) **Dezbaterea problematizată a universului diferitelor opere literare** este o altă modalitate de utilizare a metodei problematizării. Ea oferă elevilor posibilitatea ca, în funcţie

[1]. Nicolae Ceauşescu, *Expunere la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R.*, „Scînteia", 2 iunie 1982.
[2]. Wincenty Okoń, *Învăţămîntul problematizat în şcoala contemporană*, Bucureşti, E.D.P., 1978, p. 50.
[3]. Ioan Cerghit, *Metode de învăţămînt*, Bucureşti, E.D.P., 1980, p. 130.
[4]. Pompiliu Constantinescu, *Scrieri alese*, E.S.P.L.A., 1957, p. 172.
[5]. Al. Bojin, *Îndrumări metodice privind studierea limbii şi literaturii române în şcoală*, Bucureşti, E.D.P., 1980, p. 108.

de *situația-problemă* dată, reieșită dintr-o operă literară sau alta, să formuleze judecăți și raționamente în elucidarea cazului aflat în discuție.

O modalitate uzitată, a acestui gen de dezbatere, o constituie *procesul literar*. Preluînd un exemplu de proces-literar, propus atenției publice de o lucrare interesantă și utilă[6], am dezbătut cu elevii cazul lui *Ion*, personajul principal din opera cu același nume a lui Liviu Rebreanu. Aducerea în instanță a lui *Ion*, pentru ca să delibereze — pe baza acuzării, apărării și depozițiilor martorilor celor două părți — dacă Ion este sau nu vinovat, creează un interes sporit pentru opera literară, pentru motivația acțiunii ei, pentru comportamentul personajelor și etica relațiilor lor etc.

Un alt proces-literar, care a suscitat vii intervenții din partea elevilor, ni l-a prilejuit opera lui Nicolae Labiș „Moartea căprioarei". Întrebarea-problemă: „A fost vinovat sau nu personajul-tată de moartea căprioarei?" a conturat, treptat, tema procesului-literar, care a determinat „acuzarea" să impute personajului-tată vînatul unui animal care înfrumusețează peisajul alpin, să critice purtarea băiatului care, regretînd, plîngînd, totuși s-a înfruptat din inima căprioarei etc. La rîndul ei, „apărarea", la argumentația căreia s-au solidarizat mulți elevi, dimpotrivă, a evidențiat nevoia de vînat și de inițiere a personajului-copil într-o îndeletnicire fundamentală, condițiile exasperante care au determinat împușcarea căprioarei etc. Concluziile dezbaterii au stabilit nevinovăția personajului-vînător, necesitatea socială care l-a condus spre gestul discutat și, totodată, au relevat procesul psihic trăit de adolescent în acel moment al vîrstei, care marca pierderea inocenței copilăriei și înțelegerea dramatismului existenței. De asemenea, concluziile au subliniat cu deosebire faptul că poezia lui Nicolae Labiș „Moartea căprioarei" aduce în prim-plan problematizarea existenței la nivelul de trăire și de înțelegere, din partea adolescentului, aflat la cumpăna dintre lirism și realitate.

O dezbatere problematizată, cu largă participare din partea elevilor, s-a purtat și în cadrul procesului literar cu tema: „A fost Lică Sămădăul singura cauză a tragediei de la *Moara cu noroc?*" (după nuvela lui Ioan Slavici). Aici, „acuzarea" a adus în instanță și personajul-cîrciumar, pe Ghiță, care, ros de sărăcie, decide să se îmbogățească cu orice preț, pentru „a fi cineva" și a fi considerat ca atare. Setea de bani, intrată în conflict cu demnitatea, cu cinstea și omenia, a distrus totul, dovedindu-se o altă cauză a decăderii morale și a dezastrului de la „Moara cu noroc". Elevii s-au arătat necruțători în aprecierea personajelor acestei nuvele, inclusiv a Anei, demonstrînd intransigență etică în formularea judecăților morale, pe care s-a bazat, de fapt, însuși Ioan Slavici, nu numai scriitor, moralist, ci și moralizator.

Este de remarcat, în concluzie, că, în cadrul dezbaterii problematizate a universului diferitelor opere literare, al procesului-literar, expunerea cazului, audierea argumentelor și a faptelor, analiza lor, formularea concluziilor — toate acestea duc nu numai la o însușire conștientă a operei literare, a mesajului ei estetico-moral, ci și la stimularea creativității gîndirii elevilor, antrenați, pe această cale, în exerciții de cercetare a cauzelor și efectelor, a corelațiilor dintre fapte, dintre gînduri și fapte etc. Experiența confirmă că în astfel de procese-literare importante sînt nu numai succesiunea momentelor, ci însăși fiecare etapă ca atare; perceperea și definirea situației-problemă; sugerarea ipotezelor posibile; distingerea unei soluții și sesizarea celei cu valoare optimă; formularea concluziei sau soluției probabile; verificarea, confirmarea, atestarea soluției preconizate etc.

c) **Sinteza problematizată** constituie un alt procedeu de abordare a marilor subiecte ale literaturii noastre naționale, ale literaturii universale[7]. Neurmărind o însușire livrească, mecanică a operelor literare, ci o înțelegere a lor sub aspectul estetico-moral și în contextul filozofic, social-istoric, cultural și politico-economic al epocilor pe care le reflectă, am antrenat elevii în elaborarea de sinteze literare cu caracter problematizat. Folosind și recomandările — foarte bune din acest punct de vedere — din manualul clasei a X-a, am solicitat elevilor să realizeze sinteza literară cu tema: „Problema pămîntului în mentalitatea unor personaje din lumea satului: *Ion* (din romanul lui Liviu Rebreanu); *Ana Moț* (din „Setea" de Titus Popovici) și *Ilie Moromete* (din romanul lui Marin Preda). Mai tîrziu, în clasa a XII-a, lărgind aria și gradul de generalizare, le-am propus sinteza literară: „Tipuri de țărani, create de Creangă, Sadoveanu, Rebreanu, Popovici, Preda — apropieri și diferențe".

Încercările de încadrare în epocă, de evidențiere a trăsăturilor comune de bază ale țăranului român — la care lupta pentru pămînt echivala cu lupta pentru existență economică și socială demnă — sublinierile făcute de elevi —, unii cu stîngăcie, alții cu mai multă pricepere — au condus, folosindu-se procedeul sintezei problematizate, la evidențierea notelor distinctive ale tipurilor de țărani din literatura studiată. Menționez că, în elaborarea unor astfel de sinteze, de un real folos le-a fost elevilor cabinetul de limba și literatura română și biblioteca liceului, unde ei au putut cerceta sistematic, pentru informare, corectare și precizare,

[6]. Iustina Itu, *Funcția formativă a orelor de literatură*, E.D.P., București, 1981, p. 44—46.

[7]. *Sinteze de literatura română* (coord. *Constantin Grișan*), București, E.D.P., 1981, p. 174 (Cap. „Sinteze problematice").

de specialitate, panouri cu imagini din istoria literaturii române, plan şe, dicţionare şi alte materiale ajutătoare, unde s-au adresat pentru consultaţii lămuritoare şi unde au găsit cadrul ambiental propice unor reflecţii de sinteză.

d) **Problematizarea şi creaţia literar-artistică a elevilor** reprezintă un alt aspect care ne-a preocupat în cadrul procesului însuşirii mesajului transmis de operele literare, al încorporării lui în manifestări atitudinale, de comportament. Astfel, în cadrul Cercului de creaţie literar-artistică „Mihai Eminescu" pe care îl conduc, organizat în liceul nostru, am avut posibilitatea să urmăresc acest aspect, obiectivat, în principal, în:

d.1. *Tendinţa de a da un răspuns actual problemelor majore care străbat opere de bază ale literaturii române.* De exemplu, pe fondul tematicii patriotice, regăsită în multe din operele literare studiate, în versuri proprii, membrii cercului nostru au subliniat adesea ideea că problema de bază a patriotismului este, astăzi, de a munci, de a depune toate capacităţile creatoare pentru edificarea noii noastre societăţi. Astfel, problema subînţeleasă în multe din operele literare studiate (G. Coşbuc, M. Eminescu, M. Sadoveanu ş.a.) — aceea a eroismului în luptă, suferă, în context contemporan, mutaţie specifică spre eroism în muncă, pe care elevii, cu discernămînt, o preiau, o afirmă şi aderă la ea printr-un comportament adecvat.

d.2. *Tendinţa de a nega, prin intermediul literaturii şi artei, tot ceea ce este periculos şi retrograd în lumea contemporană.* De pildă, pornind de la ororile experienţei cu bomba atomică, care constituie tema poemului „Surîsul Hiroshimei", în versuri personale şi piese de muzică folk, elevii abordează frecvent ideea păcii, a luptei pentru pace, a necesităţii păcii în lume, a promovării idealurilor de pace şi prietenie în rîndul generaţiilor tinere, al tuturor generaţiilor, al tuturor popoarelor. De exemplu, montajul literar-muzical pe care membrii cercului nostru îl pregătesc în acest an şcolar, în cadrul festivalului „Cîntarea României", se intitulează „Pacea e starea de eternitate a omului".

Problemele care răzbat în versurile şi cîntecele elevilor sînt problemele vieţii contemporane şi ei simt nevoia să-şi exprime opinia, atitudinea, adeziunea la tot ce reprezintă progres şi pace în lume, să nege, să demaşte şi să critice tot ce se opune acestor nobile idei.

Desigur, rezultatele cercului nostru sînt încă modeste în planul afirmării sale, deşi unele realizări s-au înregistrat: o menţiune la etapa judeţeană, pe municipiul Bucureşti, la Concursul „Tinere condeie", din cadrul Festivalului naţional „Cîntarea României", eleva C.D. participînd cu o plachetă de versuri; un loc I, faza pe sector, obţinut, în cadrul aceluiaşi festival, de eleva I.I., cu un cîntec. Noi apreciem însă mult valoarea formativă a acestui cerc în planul apropierii mai profunde a elevilor faţă de opera literară, al dezvoltării gustului pentru literatură şi artă. Şi, după cum reiese din cele subliniate mai sus, una din metodele care-şi aduc contribuţia la dinamizarea activităţii de cerc o constituie tocmai problematizarea.

Rolul problematizării în însuşirea creatoare de către elevi a operelor literare a fost confirmat, în practica muncii noastre instructiv-educative desfăşurate în cadrul lecţiilor şi activităţilor extraşcolare cu caracter literar-artistic, printr-o serie de *procedee şi modalităţi activizatoare*, între care am menţionat: *întrebările-problemă; dezbaterea unor situaţii-problemă date; realizarea sintezelor problematizate* etc. Sîntem convinşi că gama lor poate şi trebuie îmbogăţită prin experienţa pozitivă a tuturor profesorilor, implicit a celor de limba şi literatura română, pentru că natura limbii şi literaturii române şi obiectivele ce se urmăresc prin studierea ei în şcoală impun lecţiilor la acest obiect fundamental, un demers activ şi activizant în acelaşi timp, o largă folosire a metodelor şi procedeelor active de instruire şi educare a noilor generaţii[8].

[8]. Pelaghia Popescu, Ioan C. Roman, *Lecţii în sprijinul metodelor active*, Bucureşti, E.D.P., 1980, p. 188.

Stimularea comunicării verbale la preşcolari

DOINA GLIGOR
Arad

OPTIMIZAREA CONDUITEI VERBALE A COPIILOR, cultivarea deprinderilor de comunicare sînt condiţii care favorizează reuşita integrării şcolare a copilului, constituind obiective importante ale muncii educative în grădiniţă.

Dezvoltarea mijloacelor de comunicare la copil, respectiv a limbajului său, este indisolubil legată de procesul de sociabilizare, de modalităţile de integrare în relaţiile sociale. De asemenea, cu cît limbajul este mai bogat, mai bine structurat, mai nuanţat, cu atît capacitatea de a dezvolta şi a participa la sistemul de interacţiuni sociale, respectiv disponibilităţile sale de a se integra într-un nou sistem de relaţii va fi mai mare.

Familia fiind mediul primar educogen, educația preșcolară constituie deseori o continuare a realităților acesteia sub aspectul achizițiilor lingvistice ale copilului, în multe cazuri o completare și în suficiente cazuri o compensare, în învățarea de către copil a unei conduite verbale la nivelul exigențelor unei bune integrări școlare. Învățarea unei anumite conduite verbale implică și capacitatea de orientare, de încadrare într-un anumit sistem de interacțiuni sociale (de roluri), un anumit sistem de atitudini față de sine și față de ceilalți, dezvoltarea unor motivații și interese, un anumit mod de raportare la experiența sa imediată, la mediul său cotidian de viață.

Bagajul lingvistic cu care copilul vine în grădiniță (condiționat de caracteristicile socio-culturale ale familiei, de practicile educative din familie îl face mai mult sau mai puțin receptiv la sistemul de influențe formative din grădiniță, la solicitările mediului psiho-social în care se integrează (grupul de copii, disciplina, aparenta răceală afectivă a relațiilor formale în care trebuie să se integreze). În acest sens, considerăm că, printre primele obiective pe care trebuie să le avem în vedere (la începerea grădiniței) este preocuparea pentru crearea unor relații de comunicare corespunzătoare. Pentru realizarea acestui scop, stimulăm comportamentul lingvistic activ, încurajăm verbalizarea, povestind unele întîmplări trăite de copil prin contactul cu mediul atît de nou pentru el. Formarea la copii a unei conduite verbale eficiente constă în: dezvoltarea și îmbogățirea vocabularului, învățarea corectă a cuvintelor, formarea deprinderii de verbalizare a experienței proprii, dezvoltarea capacității de a relata unele întîmplări în legătură cu fiecare eveniment trăit, cultivarea deprinderilor de folosire corectă a limbii, de exprimare în propoziții corecte gramatical, cultivarea aptitudinilor de a vorbi frumos, de a folosi expresii, construcții lingvistice, originale, nuanțate.

Unul din mijloacele, poate insuficient exploatat în grădinițe, pentru valențele sale formative și în dezvoltarea limbajului, a comunicării la copii, este teatrul de păpuși, spectacolul cu păpuși. Orice joc prezentat de teatrul de păpuși se bazează pe acțiune și comunicare, iar păpușa ca „interpret" realizează magistral deschiderea spre universul de sentimente și gînduri ale copilului, invitînd la exteriorizare, la dialog, într-o atmosferă de încredere și înțelegere reciprocă. Jocul de păpuși contribuie la dezvoltarea vorbirii dialogate, facilitînd trecerea de la vorbirea situativă la cea coerentă.

Prin acest important și atractiv mijloc educativ se stimulează dezvoltarea creativității, a imaginației. Copilul învață să-și cunoască ambianța în care trăiește, să-i cunoască și să-i înțeleagă pe tovarășii lui de joacă și totodată să se facă înțeles de aceștia. Pentru aceasta însă trebuie folosit în forme diferite. De pildă, la grupa mică odată cu intrarea copiilor în grădiniță, am folosit păpușile marionete. Cu ajutorul păpușii „Pinnochio", prima întîlnire dintre educatoare și copil a fost mult mai plăcută, creînd un raport de încredere, eliminînd teama copilului față de mediul necunoscut al grădiniței, încă străin pentru el. Păpușa îl încurajează pe copil să răspundă la întrebările adresate, ea alungă timiditatea și nesiguranța înlocuindu-le cu bucuria de a se juca cu această păpușă din cîrpe; știind-o acolo, așteaptă cu nerăbdare s-o revadă a doua zi.

Păpușa este gata să-i învețe A.B.C.-ul

În scopul însușirii conștiente a deprinderilor de conduită civilizată: de a fi ordonați, de a participa la activități în colectiv, corelarea unor deficiențe de comportament, cel de refuz sau inhibarea în comunicare, ca urmare a unor lacune în educarea anterioară, am folosit marioneta „Pinnochio". Aceasta i-a salutat pe copii la venire, le-a arătat dulapurile pentru hăinuțe, indicîndu-le semnul individual, i-a condus în sala de grupă, le-a arătat cum să stea la masă, cum să se folosească de săpun și de prosop la spălător iar în cursul dimineții, le-a prezentat cîte un mic spectacol, povestindu-le și interpretîndu-le poveștile: „Șorțulețul", „Nicușor cel mofturos", „Maricica".

După masă, pentru copiii care s-au speriat că trebuie să doarmă la grădiniță, *marioneta* le-a venit în ajutor, le-a spus cîteva ghicitori, iar ei trebuiau să asculte de sfatul păpușii care le-a cerut să spună și ei cîte o ghicitoare, să povestească. Și așa, în mod treptat, timpul a trecut și pe neașteptate au adormit, fără să mai aștepte să vină cineva de acasă...

Verbalizînd imaginile și acțiunile personajelor prezentate, copiii le memorează cu mare ușurință. La fel am procedat și la alte activități unde ei trebuiau să memoreze poezii, să povestească, să verbalizeze acțiunile desfășurate într-o zi la grădiniță sau acasă. De pildă, într-una din activitățile de *povestiri ale copiilor* le-am sugerat titlul unei povestiri cunoscute de ei prin ghicitoarea: „Ce poveste știți/ Cu trei frați isteți,/ Ce pe lupul lacom/ Rău l-au pedepsit?" **(Cei trei purcelușI).**

Am pus apoi la dispoziția copiilor păpușile animale, care au fost confecționate cu ajutorul lor — trei purcelușI, lupul și teatrul mic de păpuși, le-am cerut să dramatizeze povestirea. Înainte de a începe spectacolul, cu ajutorul copiilor s-au reactualizat scenele principale din poveste, s-au caracterizat personajele, precizînd atitudinea lupului și modul cum trebuie pedepsit, apoi s-au distribuit rolurile și s-a trecut la dramatizarea propriu-zisă, realizată pe un fundal muzical. Am urmărit interpretarea rolurilor alese și exprimarea corectă în dialog, cultivarea imaginației creatoare. În maniera de interpretare a rolurilor, textul a fost doar un pretext, am urmărit (s-a indicat copiilor să joace așa cum își închipuie ei că ar acționa personajele piesei) stimularea capacității de a verbaliza (de a improviza pe marginea evenimentelor principale ale piesei), cultivarea dialogului în funcție de împrejurări dezvoltînd aspectele fonetic, lexical, gramatical și expresivitatea vorbirii.

Dezvoltarea simțului artistic prin executarea mișcărilor impuse de conținutul povestirii, dezvoltarea relațiilor de cooperare, îmbogățirea reprezentărilor copiilor despre unele trăsături pozitive ale caracterului personajelor, precum și sesizarea unor trăsături negative de caracter sînt aspecte pe care noi le-am urmărit în desfășurarea activităților

Copiii își confecționează eroii pentru teatrul de păpuși

la care am folosit teatrul de păpuși. Prin povestirea bazată pe jocul păpușilor le dăm copiilor posibilitatea ca în expunere să respecte episoadele în succesiunea lor logică, și să se exprime corect, folosind propoziții, să le îmbogățească vocabularul.

Un succes deosebit l-a avut piesa „Fără prieteni nu se poate" de M. Marinescu prezentată și în cadrul comisiei metodice, piesă realizată în întregime de copiii păpușari *din grupa mare*. În pregătirea acestei piese nu am obligat copiii să respecte cu strictețe textul, am urmărit cunoașterea conținutului piesei, lăsînd ca dialogul să se desfășoare liber, într-o ambianță de încredere reciprocă deci comunicarea să fie liberă, astfel încît să folosească expresiile dorite. După ce piesa a fost bine cunoscută, păpușarii și-au confecționat păpușile, cei patru iepurași (Hop, Țop, Zdup și Codiță-Bearcă, cocoșelul-poștaș, Vulpoiul — coadă de foc). De asemenea, împreună cu copiii am pictat pe pînză o pădure cu copaci și tufișuri — decorul piesei. Copiii care au interpretat rolurile au *realizat îmbinarea real-imaginar în mod* ingenios, mînuind păpușile adecvat. Piesa a fost prezentată cu ocazia zilei de 1 Iunie. Introducerea a fost realizată de marionetele „Pinnochio" și clovnul Toto (mînuite de educatoare) prin conversația dintre ele (ca spectatoare) și copiii spectatori, creînd o atmosferă de veselie. Dialogul a fost interpretat cu multă expresivitate, legat de mînuirea adecvată a păpușilor, vorbirea fiind corectă și coerentă, prilej cu care am putut constata posibilitățile fiecărui copil și să insist acolo unde este nevoie. Apoi marionetele au contribuit la fixarea piesei pe care am *realizat-o printr-o convorbire cu copiii* referindu-ne la ce le-a plăcut mai mult și de ce? De cine nu le-a plăcut și de ce? De ce avea nevoie Codiță-Bearcă de prieteni, de ce este nevoie să avem prieteni? De ce trebuie să fim corecți, cinstiți?

În încheiere fiecare marionetă a spus copiilor cîte un proverb legat de conținutul pie-

sei. *Prietenul la nevoie se cunoaște!* și *Spune-mi cu cine te împrietenești, ca să știu cine ești!*

Scopul acestei activități distractive a fost exersarea limbajului prin folosirea dialogului, dezvoltarea vorbirii libere și stimularea comunicării verbale, astfel încît în clasa I, copiii să se prezinte apți pentru activitățile școlare.

Prin teatru de păpuși, mînuit de copii, aceștia sînt încurajați să spună liber și simplu ceea ce gîndesc, ceea ce reținem din poveștire, realizează în mod ingenios îmbinarea dintre real și imaginar. Mînuind adecvat păpușa elevul de mîine este învățat să treacă cu ușurință la o comunicare expresivă și mai nuanțată.

Folosind teatrul de păpuși ca mijloc instructiv și totodată și educativ, copilul nu simte că îl obligi să te asculte. Stimulîndu-i capacitatea ludică, îl facem să gîndească, să vorbească liber, îl obișnuim cu ordinea, cu disciplina, să-și iubească limba.

Realizarea educației artistice la elevi prin pictură

Prof. ECATERINA NAN
Școala generală nr.2, Sîntana, jud. Arad

EDUCAȚIA ARTISTICĂ PLASTICĂ A ELEVILOR este oglindită într-o serie de cerințe înscrise în programa de desen a claselor V-VIII. Una din cerințele formulate este ca elevii să aplice practic, în lucrările lor, principalele rezolvări plastice din arta populară.

În cadrul artei populare românești o formă strălucită de exprimare plastică o constituie pictura pe sticlă a țăranilor transilvăneni. Pornind de la această constatare am reactualizat experiența pictorilor țărani transilvăneni. În acest sens am organizat un experiment la două grupe de elevi din clasa a V-a începători și clasele a VIII-a avansați. În munca lor pictorii țărani transilvăneni s-au folosit de un „izvod". Pentru ca desenul să nu apară pe sticlă inversat s-a uns izvodul cu petrol astfel, desenul transpare pe dosul hîrtiei, iar pe sticlă el s-a putut copia direct cu imaginea reală, deci apare neinversat (valabil pentru grupa de începători, elevii avansați lucrează direct cu pensula pe dosul sticlei după imaginea reală).

În pictura pe sticlă, desenul așezat constituie primul suport și rămîne vizibil pe suprafață prin straturile de culoare. Imaginea se realizează prin aplicarea culorilor în straturi succesive, dar în ordine inversă decît la pictura de șevalet. Pensulele folosite de elevi sînt cele clasice, „condeiele" folosite în munca lor de pictorii țărani transilvăneni. Elevii mai avansați au folosit și pensule speciale, confecționate sau din cele folosite și la frescă, dar tăiate scurt și rotunjite la vîrf (numere mici 1,2,3 pentru contur și numere mari pentru umplut culoarea). De asemenea, au folosit și pensule de acuarele numere foarte mici 0,25; 0,50 numerele 1,2,3 pentru contur, iar numere mari pentru umplut. Desenul a format astfel osatura picturii sau „urzeala" acesteia, conturul fiind realizat cu oxid negru de fum dizolvat în clei, cu soluție de gălbenuș de ou diluat în alcool, suprafețele pictate au fost precis delimitate prin contur. Compoziția are mai multe faze distincte. Prima fază constă în fixarea liniară a subiectului, prin trasarea contururilor clare și precise, acestea formînd o rețea compusă din mai multe suprafețe mici perfect delimitate. În a doua fază, desenul interior și detaliile care figurează sub formă de accente cromatice contrastante, au culoarea fondului (tonul local), culoarea cu care se umple în faza a treia toate suprafețele delimitate de desen.

Culorile folosite de elevii ambelor grupe diferă de acelea ale pictorilor țărani transilvăneni. Primele vopsele care au dat nuanțe atît de prețioase, de pure celor mai vechi iconițe din Nicula, erau preparate din coloranți provenind din „teruri", pe bază de oxizi metalici (fier, cupru etc.), „pămînturi", procurate direct din natură sau cumpărate din magazinele sătești.

În cadrul activităților artistice plastice desfășurate cu elevii, culorile folosite sînt: acuarelele cromo, tempera și guașa. Nu se folosesc nici culorile de ulei și nici vopselele utilizate de pictorii țărani transilvăneni. De aceea, în cadrul experimentului aplicat pentru realizarea picturii pe sticlă, pentru aflarea unor soluții adecvate de realizare a unor culori care să corespundă tehnicii picturii pe sticlă și să poată fi folosite de elevi am

aplicat două metode: problematizarea şi descoperirea. Problema pusă era aflarea unor culori ieftine şi de calitate care să poată fi folosite în pictura pe sticlă. După mai multe soluţii s-a optat pentru realizarea unor culori obţinute din amestecul unor pigmenţi cu clei de tîmplărie şi cu culori tempera. La acest amestec preparat în borcane s-a mai adăugat o cantitate de ulei şi o mică cantitate de oţet (borcanele fiind închise perfect). Apoi am găsit un alt procedeu, la amestecul existent în borcane s-au mai adăugat şi culori de acuarelă cromo sau culori de guaşă. Prin amestecul obţinut am descoperit calităţi deosebite în ceea ce priveşte aderenţa culorilor pe sticlă. Acestea au luminozitate şi strălucire deosebită, precum şi o elasticitate aparte şi cu strălucire ca de smalţ. Culoarea obţinută se aplică în strat uniform sau sub formă de lazururi transparente, ori vălurată în degradeuri sau modulată. Luminozitatea şi luciul metalic se obţin prin aşezarea unei pete de bronz argintiu sau de bronz auriu (în locul foiţelor de aur sau argint). Chenarele aplicate au fost fie în „zăluţe" care imită motivul frînghiei, fie din lujere de trandafiri roşii, stilizaţi.

În cadrul experimentului amintit m-am folosit de procedeul modelului. Modelul educaţional este cel după care se face educaţia în general şi cuprinde patru laturi sau etape: instrumentală, operaţională, funcţională, de specializare. În etapa instrumentală elevii şi-au apropiat şi dobîndit instrumentul de lucru (sticla, pensulele tradiţionale sau cele confecţionate tradiţional, culorile preparate printr-un amestec special, precum şi apropierea de elementele de limbaj plastic aplicat: punctul, linia, pata, suprafaţa, forma, spaţiul plastic, compoziţia etc.) Prin numeroase exerciţii ei şi-au însuşit şi metoda de lucru pe sticlă cu ajutorul izvodului sau printr-un desen liber direct pe sticlă.

În etapa operaţională elevii încep să lucreze independent; înţelegînd deja ce înseamnă organizarea unui spaţiu plastic şi diferitele modalităţi de compoziţie plastică cu subiecte laicizate, redînd aspecte din trecutul istoric sau din actualitate.

În etapa funcţională elevii au fost îndrumaţi să facă nişte corelări interdisciplinare, să aplice unele cunoştinţe dobîndite din diferite domenii sau discipline cunoscute: din literatură, folclor, artă populară, lucrări practice, agricultură, istorie şi altele spre a le folosi cu ajutorul elementelor de limbaj plastic în cadrul compoziţiilor realizate.

În a patra etapă au intervenit specializarea şi opţiunile de tehnică folosite la pictura pe sticlă. Opţiunile s-au făcut în mod deliberat de către elevi, în funcţie de înclinaţiile lor, temperamentul lor, avînd ca fundament cunoaşterea propriilor posibilităţi.

Experimentul a creat posibilităţi multiple de manifestare a creativităţii copiilor. În acest sens elevii au fost iniţiaţi în tehnicile specifice creaţiei artistice şi familiarizaţi cu materia primă a creaţiei, cu elementele de limbaj plastic etc. Se ştie că în creaţia plastică punctul este unul din elementele de bază aplicat în lucrările elevilor. Punctul este pata sau tuşa minusculă, atît cît poate fi reprezentată urma cea mai mică a instrumentului cu care se lucrează (pensula, creionul, pana). Spre a asimila aceste noţiuni şi a le aplica în lucrările lor, elevii trebuie să-şi formeze şi deprinderi practice. M-am folosit în acest scop de explicaţii. Spre exemplu, grupul format din elevii clasei a V-a trebuia să lucreze la subiectul „Pomi înfloriţi primăvara" în care s-a aplicat ca temă plastică expresivitatea punctului ca element de limbaj plastic. Fiind primăvară, am ieşit cu ei în livada din faţa şcolii şi le-am atras atenţia asupra primelor caracteristici ale anotimpului: mugurii frunzelor, bobocii florilor, frăgezimea ierbii în care dominanta coloristică este de verde şi roşu adică ceea ce ne place să simţim, atmosfera timpurie a acestui anotimp.. Le-am explicat elevilor că privind de la distanţă mugurii frunzelor, precum şi bobocii florilor de pe ramurile pomilor ne apar ca nişte puncte de mărimi, forme şi culori diferite. Privind cu atenţie, ei şi-au dat seama că aceste prime caracteristici ale primăverii le vedem ca o multitudine de puncte diverse, atît ca mărime, cît şi culoare. Le-am argumentat că aceste caracteristici ale anotimpului pot fi realizate şi în lucrările lor, folosind materialele de care dispun. Explicaţia a fost însoţită de demonstraţii şi de exemple din lucrări ale unor artişti plastici (din albume cu reproduceri). În cadrul demonstraţiei le-am arătat practic cum se realizează punctele prin degradeuri ale culorilor, folosind culoarea alb, precum şi prin juxtapunerea culorii. Astfel, în lucrările de pictură pe sticlă executată de elevi în cadrul peisajelor de primăvară, florile pomilor sînt prezentate printr-o diversitate de puncte, florile piersicilor apar ca puncte de mărimi diferite în degradeuri de violet cald (roşcat); florile de gutui sînt ca nişte puncte mari, colorate în roz obţinut prin degradarea roşului cu alb, florile de cireş apar ca nişte ciorchini de flori obţinute prin juxtapunerea unor puncte mici de griuri mărunte şi griuri colorate obţinute prin degradarea roşului în alb; florile de păr apar ca nişte ciorchini de puncte făcute tot prin juxtapunerea unor puncte mari gri neutre sau griuri colorate (degradate cu alb).

Pentru înţelegerea de către elevi a expresivităţii punctului am folosit cu bune rezultate şi analogia. O problemă poate fi înţeleasă mai uşor de elevi cînd o transferăm parţial unui caz asemănător. De exemplu, la grupul format din elevii clasei a V-a care au lucrat la tema despre anularea a două culori complementare, prin suprapunerea sau combinarea lor — m-am folosit de procedeul analogiei. Astfel, elevii au întrebuinţat două bucăţi de sticlă pe care au fuzionat,

în acuarelă, o culoare roșie și alta verde, acestea prin suprapunerea sticlei s-au amestecat anulîndu-se cromatic și au dat griul neutru, întrucît verdele conține galben și albastru (culorile complementare roșu și verde în amestec se distrug cromatic și dau griul neutru).

Tot prin procedeul analogiei am explicat și amestecul fizic a două culori primare din care rezultă o culoare binară (secundară) de gradul unu: portocaliu, verde, violet. Spre exemplu, roșul în amestec cu albastru dă violet. Pentru ca elevii să înțeleagă mai ușor acest fenomen am folosit, de asemenea, analogia, iar ca tehnică acuarela. Pe coala de desen s-au aplicat un strat de culoare galbenă pe o parte și una roșie pe cealaltă parte, iar prin suprapunere, adică prin îndoirea hîrtiei s-a obținut în amestec. Din suprapunerea acestor culori prin transparență a rezultat portocaliul. În acest fel s-a procedat și cu celelalte grupuri de culori. Pentru înțelegerea de către elevi a procedeului am folosit unele noțiuni legate de tradiționala tehnică a picturii pe sticlă utilizată de pictorii țărani transilvăneni. Concomitent le-am explicat și demonstrat unele aspecte ale artei iconarilor de la Nicula, le-am vorbit elevilor despre apariția icoanelor pe sticlă la Nicula, tehnica picturii pe sticlă, motive și cromatică, arta portretului, arta compoziției, însemnătatea icoanelor pe sticlă de la Nicula și „roirea" lor, răspîndirea în alte centre transilvănene, influența exercitată de școala de pictură populară de la Nicula. Vorbindu-le despre importanța pe care a avut-o „roirea" icoanelor pe sticlă de la Nicula în alte centre transilvănene, le-am vorbit despre geneza ei, despre materialele și tehnica folosită de zugravii români în realizarea icoanelor pe sticlă, despre desenul folosit, despre culoare și compoziție, chenarul aplicat, mărimea suprafeței, subiectele în care se simte influența folclorului românesc.

Spre a executa practic pictura pe sticlă m-am folosit și de observație, una din principalele metode de investigare a realității, reprezentînd punctul de plecare în obținerea materialelor faptice, concrete care constituie baza analizei și a generalizării. Le-am dat elevilor să urmărească intenționat diferitele aspecte legate de pictura pe sticlă a meșterilor de la Nicula și a celorlalți meșteri transilvăneni din alte centre. Scopul fiind de a sesiza aspectele esențiale și cele diferențiale ale icoanelor pe sticlă pictate de meșterii iconari din Nicula și ceilalți meșteri transilvăneni din alte centre. În primul rînd, elevii au observat specificul picturilor de la Nicula: suprafața mică, motivul folcloric în decorație, preferința în stilizare, pentru anumite figuri geometrice, ornamentul floral sau care îți amintesc de flora locurilor din Nicula și de coloritul ei, folosirea „izvodului" și compoziția caracteristică pictorilor din Nicula. Sub raportul compoziției la aceste picturi spațiul imaginii este unitar, continuu, fără acea pluritate de scene montate în cîmpul principal al compoziției și în care personajele apar redate în cadrul unui peisaj asemănător cu cel natal cu cer senin și cîmpii smălțuite cu flori. Compoziția în plan, avînd uneori și un registru se desfășoară pe o suprafață de mici dimensiuni, avînd un număr restrîns de personaje. Picturile pe sticlă se deosebesc și prin desenul spontan, chiar și cu unele stîngăcii semnificative pentru tendința artistului popular de a reține ceea ce este esențial, prin cromatica sobră, deosebit de pură și prin aspectul meditativ al figurilor. Coloritul este grav, stenic, prețios. În comparație cu o icoană pe sticlă, realizată de pictorii țărani din Nicula, celelalte sînt diferite atît în ce privește coloritul, cît și compoziția. Elevii observă acest lucru sesizînd la acestea următoarele aspecte: suprafețele mărite, desenul schematizat, uneori cu o frapantă ornamentalizare, deosebindu-se de desenul laconic niculinean. Coloritul în celelalte centre transilvănene diferă și el. Culoarea este mai vie, se caracterizează prin decorativism, își pierde din puritate și prețiozitate. Chenarul la cei din Nicula este realizat dintr-un motiv al frînghiei (zăluțe) pe cînd în alte centre transilvănene, aproape fără excepție, apare un chenar din lujere de trandafiri (ruje) roșii, stilizate într-o mare varietate de forme. Compozițiile sînt ample, personajele tratate monumental, ca număr atingînd uneori pînă la o sută de personaje în același plan la scară diferită, în registre suprapuse, fără să urmărească prin discrepanța dimensiunilor o ierarhie, o intenție simbolică. Unele portrete mari, desenate cu grijă pentru anatomie, tind spre fizionomii umanizate. În diferite picturi pe sticlă mai recente, realizarea unui desen realist este îmbogățit cu multe elemente copiate din natură într-un colorit impresionant prin fast și strălucire.

În final, am reușit ca elevii să sesizeze aspectele esențiale și cele diferențiale aflate la icoanele pe sticlă niculinene sau din alte centre transilvănene. Pentru ca elevii să-și formeze priceperi și deprinderi practice de a executa unele lucrări în tehnica picturii pe sticlă m-am folosit de demonstrații, prezentînd sistematic și organizat obiecte, fenomene, experiențe cu intenția de a le ușura înțelegerea și executarea corectă a unor activități. Demonstrația am folosit-o și la confecționarea pensulelor în lucrările lor. De asemenea, le-am demonstrat practic realizarea tuturor etapelor unei picturi pe sticlă, pornind de la un „izvod" al unei picturi pe sticlă la cei din Nicula, astfel încît elevii să poată realiza izvoade identice, dar cu subiecte actuale. În cele mai multe lucrări s-au folosit ca model picturile pe sticlă din centrele transilvănene, realizate în plan cu mai multe registre suprapuse. Unele dintre ele sînt aproape identice ca model, spre exemplu: „Din legendele lumii", „Scenă de basm"

în care scenele sînt redate în plan cu patru registre. În general, lucrările au subiecte laicizate, spre exemplu: „Epopeea dacilor", „La cules de struguri", „Răscoala", „Azi e zi de sărbătoare", „Copilărie fericită", „Pretutindeni trăiesc copii" etc.

Acțiunea este redată în plan cu multe registre. Există o mare afinitate între arta realizată de copii și arta pictorilor țărani transilvăneni. În arta populară s-au cristalizat pentru anumite imagini reprezentări simbolice cu valoare de cod cunoscute de toți membrii unei colectivități. Cînd iconarii încearcă să redea o narațiune cu elemente din natură, care încă nu s-au integrat alfabetului morfologic al gîndirii plastice țărănești, atunci desenează aidoma copiilor, chiar cînd vor să prezinte lumea înconjurătoare, nu așa cum se vede, cu perspectivă și racursiuri, ci prin adiția elementelor definitorii caracteristice și strict necesare obiectului respectiv. Pentru a ilustra casa, de pildă, se va folosi un cub sau dreptunghi, o fereastră în formă de cruce, pentru acoperiș, un trapez sau un triunghi, iar țigla se va reda prin trăsături în forma solzilor de pește. Sînt indicate componentele care împreună alcătuiesc corespondentul noțiunii cunoscut de toți drept casă. Tot astfel, în apogeul desenului infantil, desenele denumite idoplastice sînt caracterizate printr-un realism intelectual. Astfel, elevul urmărește acum în mod conștient să reprezinte cu ajutorul desenului obiecte, însă nu numai ceea ce poate el vedea, ci așa cum știe el că sînt. De asemenea, reprezintă obiecte ce par a fi privite succesiv din mai multe direcții, suprimînd unele părți care pentru el nu au o semnificație. Procedeele folosite de mine în cadrul orelor de desen cît și în cercurile organizate au rezultate deosebite. Chiar elevi mai puțin talentați frecventînd cercurile de desen au reușit să realizeze picturi cu un deosebit simț cromatic și grafic.

Îndrumări juridice pentru tineret

PUBLICAT în Editura politică, prin grija Comitetului Central al Uniunii Tineretului Comunist, *„Îndrumarul juridic pentru tineret"* constituie fără îndoială o inițiativă de importanță majoră în acțiunea de educație, de lărgirea orizontului politic și juridic al tinerei generații.

Venind în întîmpinarea adagiului latin „Nemo legem ignorare censetur", care nu și-a pierdut cîtuși de puțin actualitatea „Îndrumarul juridic pentru tineret", prima lucrare de popularizare juridică destinată direct acestei categorii de cititori, depășește cadrul unei lucrări de specialitate, oferind celor interesați un adevărat ghid în înțelegerea și aplicarea legilor.

Astfel, cum subliniază în cuvîntul său introductiv tovarășul Nicu Ceaușescu, secretar al C.C. al U.T.C. „respectarea legilor, a tuturor regulilor de comportare de către membrii societății comportă ca o condiție sine qua non reprezentarea clară a direcțiilor de acțiune și finalității procesului revoluționar prefigurat și condus nemijlocit de partidul nostru... Îndrumarul juridic pentru tineret înscriindu-se pe linia unor preocupări de acest gen, reflectă modul în care Uniunea Tineretului Comunist, organizație politică revoluționară, înțelege să-și asume această sarcină de primă importanță în educarea multilaterală a tineretului".

Drepturile și îndatoririle fundamentale ale cetățeanului care ocupă un loc deosebit în lucrare, sînt prezentate și explicate într-un asemenea mod izbutit încît, interconditionarea dialectică dintre conținutul și garantarea acestora și sistemul democrației socialiste să pună în evidență cadrul deplinei libertăți umane oferit de societatea noastră.

Concepută și realizată într-un mod unitar, lucrarea reușește pe o întindere de 350 de pagini să ofere elementele esențiale necesare cunoașterii și înțelegerii sistemului democrației noastre socialiste și, corelat cu acesta, a sistemului de drept din țara noastră, pornind de la premisa că dreptul constituie un important factor de formare și modelare a conștiinței umane. Este de fapt ideea care a stat la baza tuturor celor 10 capitole ale lucrării.

Avînd în vedere în primul rînd pe cei cărora autorii se adresează, tinerii, „Îndrumarul juridic" consacră un spațiu amplu pregătirii și perfecționării profesionale ca și raportul juridic de muncă. Pornind de la consacrarea constituțională, după care munca este îndatorirea de onoare a fiecărui cetățean, ca și de la constatarea subliniată în repetate rînduri în documentele de partid, că tinerețea națiunii noastre își găsește reflectarea și în faptul că tinerii dețin principala pondere în forța de muncă a țării, explicarea mai amplă a instituțiilor juridice ca și a reglementărilor din domeniul dreptului muncii, pregătirea profesională și raportul juridic de muncă — este pe deplin justificată.

Autorii țin seama și de vîrsta celor cărora le este adresată lucrarea: nu numai vîrsta primelor împliniri profesionale, dar și cea a constituirii unei familii, a unui cămin. Îndrumarul oferă în acest sens principalele reglementări juridice din domeniul dreptului familiei, subliniind pe larg funcțiile sale, educative economice și demografice.

Un prețios spor de informație juridică se aduce prin prezentarea și comentarea, într-o manieră accesibilă, a unor elemente de drept civil, de drept administrativ și de drept penal, elemente care, toate împreună, contribuie la creșterea spiritului civic al tinerilor.

Cîțiva termeni juridici care prin conținutul lor, n-au putut fi incluși în primele nouă capitole ale lucrării, au fost grupați separat într-un ultim capitol.

Evantaiul larg al noțiunilor explicate și comentate, limbajul accesibil și eliberat pînă la limita posibilului de tehnicitatea inerentă unui domeniu atît de precis cum este dreptul, stilul viu, dinamic și antrenant ca și rigoarea științifică a întregii lucrări ne autorizează să apreciem „Îndrumarul juridic pentru tineret" drept un instrument deosebit de valoros în activitatea de îndrumare și documentare juridică. Are de cîștigat nu numai fiecare tînăr în parte, dar și organizațiile U.T.C. din școli, uzine sau șantiere. Faptul că Îndrumarul prezintă în finalul său o listă a celor mai uzuale acte normative în vigoare, îi dă un plus de utilitate.

Cartea va contribui pozitiv, prin remarcabilele ei calități, la ampla acțiune de educare a tineretului în spiritul umanismului socialist revoluționar, al cinstei, corectitudinii, al simțului civic, acțiune desfășurată, sub conducerea și îndrumarea partidului, de către Uniunea Tineretului Comunist din România.

Prof. dr. SANDA GHIMPU
prorector al Universității București

D E Z B A T E R E

Orientări teoretico-metodologice şi confruntări de idei în pedagogia contemporană

ACADEMIA DE ŞTIINŢE SOCIALE ŞI POLITICE ŞI REVISTA DE PEDAGOGIE au organizat o dezbatere pe tema orientărilor teoretico-metodologice şi a confruntărilor de idei în pedagogia contemporană. Au luat parte la discuţii conf. univ. dr. ACULIN CAZACU, dr. IOAN NEACŞU, dr. EMIL PĂUN, dr. DAN POTOLEA, dr. LAZĂR VLĂSCEANU

Prezentăm, în formă prescurtată, intervenţiile şi schimbul de idei.

ACULIN CAZACU. Mesajul de idei pe care-l au ştiinţele educaţiei în epoca actuală şi care constituie aşa-numita „ideologie educaţională", se afirmă tot mai mult în lucrările de pedagogie, psihologie şi din alte domenii ale ştiinţelor socio-umane. Dacă nu se pot distinge net orientări cu caracter reacţionar în ştiinţele educaţiei (pentru că educaţia a fost şi este legată mereu de o anumită viziune umanistă, chiar şi abstractă, asupra omului), putem totuşi desprinde în diverse lucrări care abordează şi problematica educaţiei, o anumită viziune ideologică asupra acesteia. Una care, nu odată, este dominată de pesimism istoric, de cultura crizei, de deformarea raporturilor dintre individ şi societate, în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, de plasarea individului în afara propriei sale subiectivităţi. Mă refer, îndeosebi la curentele radicalismului filozofic, la Şcoala de la Frankfurt şi altele.

Să luăm un exemplu concret. Unul dintre curentele care se manifestă foarte mult astăzi în ţările apusene este acela al „mondializării" tuturor problemelor cu care chipurile s-ar confrunta societatea contemporană în ansamblul său, inclusiv ţările socialiste. Herman Kahn, Johan Galtung, Michel Poniatovski (cu o lucrare a sa mai recentă intitulată „Viitorul nu-i scris nicăieri", se înscriu în acest curent. După Poniatovski, de pildă, educaţia trebuie să fie orientată, aproape unilateral, spre cultivarea capacităţilor de prelucrare a informaţiei, într-un posibil şi dezirabil model informaţional şi telematic al universului social. Este vorba, în acest caz şi altele, despre unilateralizări, care sînt destul de frecvente. Johan Galtung, la rîndul său, în lucrarea sa din 1980 — „Lumi adevărate. O perspectivă transnaţională", socoteşte că educaţia în favoarea păcii şi supravieţuirii lumii, presupune o depăşire totală a oricărei suveranităţi naţionale în ceea ce priveşte politica educaţională; mai mult, pledează pentru constituirea unui spaţiu instituţional de tip mondial care să se suprapună opţiunilor suverane, naţionale în domeniul educaţiei. Iată deci că se leagă această orientare de tip mondialist de un mesaj umanist, cel al cultivării omului în vederea apărării păcii. Dar, pornind de la acest obiectiv cu caracter umanist se neagă aproape toate şi chiar dreptul statelor de a desfăşura o politică educaţională în conformitate cu propriile lor particularităţi. Sigur că astăzi ideea de „criză mondială a educaţiei" (concepţie care fusese forjată în 1968 — în cunoscuta lucrare a lui Philip H. Coombs şi continuată de M. Manacorda, Bogdan Suhodolski sau Robert Dottrens) nu mai este chiar atît de mult susţinută. Teoria „crizei" a involuat vizibil. Totuşi, în diverse lucrări care abordează probleme particulare, ies la iveală unele mecanisme subterane, infrastructurale ale unor fenomene de criză. Ceea ce mă surprinde este că unii autori cum ar fi de pildă Pierre Bourdieu, Roger Establet, Roger Girod, deşi văd unele disfuncţii şi contradicţii ale învăţămîntului burghez (şi de multe ori datele care le aduc în discuţie privesc situaţia din Occident), le extrapolează nepermis la zone sau la regiuni întregi ale lumii.

într-o lucrare „realist critică" așa cum este cea a lui Roger Girod despre politica educațională actuală, lucrarea apărută în 1980 și intitulată „Iluzoriul și posibilul", unele efecte secundare, negative ale școlii asupra tineretului (pe care le distinge pornind de la date din Occident), sînt prezentate apoi în final ca fiind o caracteristică general europeană; alteori, de pildă, experiența țărilor socialiste, inclusiv experiența României este neglijată. Un amplu raport cum este „A învăța să fii" redactat de o comisie UNESCO, coordonată de Edgar Faure face aproape abstracție de experiența românească. Ceea ce arată că există o anumită tendință de izolare informațională, de ceea ce reprezintă experiență educațională de tip socialist. Părerea mea este că, sub aspect ideologic aceste situații marchează un tip aparte de discreditare a experienței socialiste.

Astăzi se constituie, desigur, o „clasă" de probleme de tip mondial, derivate, unele din impactul revoluției tehnico-științifice (problema mediului, problema alimentației, problema apei, problema păcii, cea a energiei). Ce se întîmplă însă? Se confundă adesea „problema" cu posibilitățile soluționării ei, cu soluțiile previzibile. Soluțiile previzibile sînt dependente (și în orice caz experiența istorică atestă lucrul acesta) nu de un model teoretic universal, ci de experiențe naționale și de sistemele social-economice. Soluțiile decurg din acest „joc dialectic" al experiențelor de sistem social-economic și al experiențelor de tip național.

Sigur, este greu de spus care dintre aceste experiențe este cea mai eficientă. Cert e că, în tendința istorică potențialitatea soluționării — în sens umanist practic a acestor probleme — aparține practicilor social-istorice de tip socialist. Apoi există „clase de probleme", pe lîngă cele de tip mondial, care sînt localizate regional, zonal și național și care nu pot să fie negate, ca atare, într-o lume în care practic asistăm la un avans extraordinar al rolului entităților naționale și la instituirea tot mai mult a unei dezirabile politici de cooperare între state, între națiuni.

IOAN NEACȘU. Un argument la ceea ce tov. A. Cazacu avansa în legătură cu lucrarea „A învăța să fii" și anume aceea: de ce o parte dintre experiențele foarte serioase ale României nu sînt relevate în această lucrare? Eu cred că ar trebui să ne facem aici o autocritică. Mecanismele și organismele internaționale formulează idei cu caracter generalizator luîndu-și toate rezervele de rigoare, dar poate nici noi n-am făcut suficient de cunoscută experiența României într-o serie de domenii foarte serioase. Din acest punct de vedere cred că ar trebui ca organele și organismele noastre, precum și reprezentanții noștri în organismele internaționale să facă mai bine cunoscute experiențele românești. În același timp, publicațiile care apar în România să fie mai bine cunoscute în țările cu tradiții, poate chiar, traduceri de literatură pedagogică în limbi străine, ceea ce ar face să fie luate în considerare substanțialele rezultate oferite de cercetările fundamentale pe care cercetătorii și teoreticienii români le-au întreprins în foarte multe domenii educaționale.

LAZĂR VLĂSCEANU. Mă refer mai întîi la modul în care se dezvoltă teoriile despre educație în perioada mai recentă. În anii 1960—1970 am asistat la dezvoltarea remarcabilă a unei mulțimi de teorii despre educație. Unele teorii s-au dezvoltat în cadrul diferitelor discipline socio-umane, iar altele au fost elaborate în cadrul pedagogiei, încercîndu-se să se releve modalități de optimizare a activității educative. Ceea ce mi se pare că este important în această dezvoltare, uneori paralelă, a teoriilor în cadrul pedagogiei și în cadrul disciplinelor socio-umane este că în timp ce primele se axau mai ales pe desfășurarea practică a educației în școli, celelalte încercau să stabilească relații între educație și alte componente ale sistemului social. Din nefericire, pedagogia a neglijat, fie și parțial, raporturile dintre educația care se desfășoară în cadrul școlii și consecințele pe planurile sociale mai largi.

Din acest punct de vedere, relevant este faptul că teoriile despre mondializarea educației, concentrate asupra necesității abordării dintr-o perspectivă globală a problemelor educației și nu numai dintr-una strict națională, s-au dezvoltat mai ales în alte discipline socio-umane și nu neapărat în cadrul pedagogiei. Aș putea spune chiar că actualmente în cadrul pedagogiei continuă, cel puțin parțial, deși nu în aceeași măsură ca în perioadele precedente, tendința de a analiza fenomenele pedagogice ca și cînd ar fi abstrase din ansamblurile sociale mai largi, restrîngîndu-le la aria lor de desfășurare școlară. Această situație ar trebui depășită de teoria pedagogică.

O altă tendință pe care ar trebui să o remarcăm este că în disciplinele socio-umane s-au dezvoltat teorii privind relațiile dintre educație și celelalte componente ale socialului dintr-o perspectivă din ce în ce mai cuprinzătoare. Unele teorii de acest gen au încercat să releve, așa cum menționa tov. A. Cazacu, mai ales aspectele de criză în care se află educația contemporană. Alteori se concentrau asupra modului în care tineretul este pregătit prin sistemele școlare ca să facă față solicitărilor social-economice actuale și mai ales solicitărilor viitoare. Atunci cînd vorbim despre o criză a sistemelor educative, care probabil este o expresie mai precisă decît cea de o criză globală a educației, ar trebui să considerăm în ce măsură diferitele sisteme de învățămînt actuale răspund problemelor cu care se confruntă omenirea contemporană și omenirea viitoare. Aceasta implică analiza diferențelor dintre modurile

particulare de proiectare, realizare și desfășurare a educației din țările socialiste, în speță din țara noastră, și din țările occidentale. Tendința de mondializare încearcă, într-un fel, să uniformizeze sau să instituie o problematică unitară, să generalizeze un *număr de probleme globale, care ar fi valabile oriunde, oricum* și în același timp, ignorîndu-se unele avantaje sau realizări certe ale învățămîntului din țările socialiste. În sfîrșit, o altă direcție de dezvoltare a teoriilor despre educație se concretizează în abordările de tip interdisciplinar. Unele probleme educative nici nu pot fi altfel abordate decît interdisciplinar. În ultimul timp astfel de abordări s-au multiplicat și s-a ajuns la accentuarea interferențelor dintre pedagogie și alte discipline teoretice. Am în vedere, ca exemplu, cercetările care se referă la educabilitate, la rolul eredității în dezvoltarea personalității umane. Cercetările pedagogice și psihologice s-au cumulat cu cele din etologie realizate de către Lorentz și, mai recent, de Wilson. Numai că astfel de cercetări nu au rămas numai în zona construcției teoretice ci au condus la formulări ideologice pe care nu le putem ignora.

ACULIN CAZACU. Aș vrea să subliniez numai două aspecte în legătură cu ceea ce susținea tov. L. Vlăsceanu. Adesea, unele date de cercetare se „prelucrează" într-un mod filozofic în cîteva curente reacționare cum sînt, de pildă, „noua dreaptă" sau biologismul contemporan. Dacă în științele educației, ca atare, spiritul este mai puțin prezent, cu unele excepții, fără îndoială, pentru că apar, de pildă, în unele țări din Occident lucrări pedagogice de tip neonazist, totuși o anumită limitare provine din aceea că se reduc foarte mult problemele educației la analiza sistemelor de „status-rol", ceea ce conduce la viziunea mai veche în educație, aceea a internaționalizării valorilor, a socializării, asumării unui „status-rol", interiorizării unor norme culturale etc. Concepția aceasta, predominată de funcționalism, duce și la o izolare din punct de vedere epistemologic a *științelor educației*. Ea este foarte învechită astăzi.

Unii analiștii, care tind să se apropie de modelul dialectic al abordării problemelor educației, cum ar fi de pildă Raymond Boudon în lucrarea sa „Logica socialului", acreditează tot mai mult ideea analizei „sistemelor de interdependențe". Adică, aceea de a privi procesele educaționale în perspectiva interdependenței lor sistemice globale cu celelalte laturi ale vieții economice, sociale și culturale. O depășire a perspectivei funcționaliste este, ca atare, imperios necesară. Și din acest punct de vedere, valențele cognitive ale dialecticii se dovedesc a fi superioare.

IOAN NEACȘU — Referitor la tendințele în orientările contemporane, menționăm că multe din ele au o orientare mai mult sau mai puțin evidentă. Iată, spre exemplu, într-o semnificativă problemă cum ar fi aceea a pregătirii cadrelor, reprezentanții teoriilor neomaltusianiste încearcă să promoveze ideea reîmpăcării democratizării învățămîntului *cu raționalitatea economică* — vroind într-un fel să raționalizeze instrucția, pe măsura îngustării perspectivei posturilor. Explicit, într-o economie în care începe de acum ca planificarea să fie foarte presantă, acești reprezentanți spun că pregătirea și selecția cadrelor ar trebui să se facă restrictiv în funcție de numărul posturilor care sînt planificate și care există la nivel național. În acest fel, să recunoaștem, s-ar reduce enorm de mult posibilitățile de educare ale unei mase largi de tineri. Mai mult decît atît, într-o economie foarte dinamică, și puternic supusă transformărilor de ordin social, demografic, științific, o asemenea teorie nu ni se pare deloc a avea temeiuri foarte solide. În continuarea aceleiași idei, am spune că și modelele tehnocratice încearcă într-un fel să orienteze procesul de formare a cadrelor tot spre strategia globală a selecției foarte accentuate. Cu alte cuvinte, teoria elitistă, ale cărei filiații cu alte două teorii mai susmenționate sînt ușor de recunoscut, încearcă să se infiltreze cu o forță puternică, dar subtilă, în politicile educaționale fără să găsească resursele sau soluțiile care sînt adecvate și eficiente pentru fiecare model. În același timp, putem afirma că ideea mondializării vine în întîmpinarea reprezentanților statelor puternic dezvoltate care promovează această teorie spre a oferi deschideri la ceea ce ei numesc transfer de modele educative, modele care au valoare și coerență în interiorul sistemului social-politic existent în țara respectivă. Ei susțin că aceste modele ar putea să fie extinse, extrapolate, fără nici un fel de prelucrări și adaptări la modelele culturale ale țărilor respective. Este vorba de transferurile de tehnologii educative care sînt caracterizate printr-o așa-numită zonă de neutralitate în raport cu conținutul propriuzis. Dar ele, ca tendință, se manifestă tocmai în țările din lumea a treia care încearcă într-un fel să-și găsească propriul drum, să filtreze foarte serios aceste transplante de modele, țări doritoare să-și găsească o bază proprie de afirmare, de a-și regăsi, așa cum spun ele, propria identitate culturală, oferind modele viabile de pregătire educativă tinerelor generații.

ACULIN CAZACU. Adepții teoriei „lichidării suveranității" sau „suveranității limitate" se referă nu numai la „transferul de modele educaționale", ci și la „transferul de competențe". Competențele, spun ei, deși sînt produse ale actelor educaționale, nu trebuie să se exercite în limite naționale, ci trebuie să fie universalizate și mondializate, astfel încît — practic — pe teritoriul unei țări să

se poată exercita o competență din altă țară!

IOAN NEACȘU. Da, este foarte adevărat, mai ales că în ultimul timp, așa-numita teorie a Braindrainului, a exodului de creiere, nu este refuzată și nici recuzată într-un fel nici teoretic, nici practic. Se susține că din moment ce o țară poate pregăti forță de muncă pentru altă țară, în aceeași măsură ea poate să-și împartă sau să transfere la un moment dat forța de muncă superior calificată cu competență tehnologică. Din moment ce o țară are un surplus de forță de muncă, este firesc ca între anumite limite, cealaltă țară care nu dispune de o asemenea forță de muncă să poată beneficia de ea. Fără îndoială se pierd din vedere investițiile de timp, eforturi umane și financiare pe care o țară a fost nevoită să le rupă din alte domenii — mă gîndesc de pildă la alimentație, la mediu etc. și să le investească în pregătirea forței de muncă.

DAN POTOLEA. Discuțiile de pînă acum au relevat, în special impactul masiv și profund al politicului și ideologicului cu filosofia educației, politica școlară și sociologia educației. Analiza ar putea fi însă extinsă și la alte domenii ale educației, iar intervențiile colegilor Vlăsceanu și Neacșu ne-au sugerat deja sfera pedagogiei și practicii educaționale. Orice teorie pedagogică prin principiile metodologice care stau la baza construcției ei, cît și prin unele rezultate la care ajunge se raliază unei ideologii determinate. Pedagogia nu este doar o disciplină explicativă și prescriptiv-tehnică, ea implică întotdeauna o dimensiune axiologică, recomandă o tabelă de valori, un ideal educativ etc. Din acest punct de vedere, orice teorie pedagogică este și critică, ea întreține, mai mult sau mai puțin explicit, un dialog ideologic cu alte orientări. Ideea pe care vreau s-o afirm în continuare, este aceea a *multilateralității* incidențelor concepțiilor social-politice, filozofice cu teoria și practica educației, cu *toate* elementele sistemului și procesului de învățămînt. Dacă lucrurile sînt foarte ciudate la nivelul finalităților, al modului de organizare și funcționare a instituției școlare, există, în schimb, aparența că tehnologiile didactice, metodele de evaluare sînt indiferente față de factorii ideologiei. Supoziția neutralității totale este periculoasă și ea stă la baza unor importuri, a prelucrării experiențelor străine într-o manieră necritică. Cîteva exemple ar putea infirma valabilitatea supoziției menționate:

1) Problematica relațiilor educaționale nu se reduce la o chestiune de ordin strict tehnic, ci angajează o concepție, presupune un răspuns pedagogic la o întrebare de tip filozofic: care este raportul dintre *necesitate* și libertate de natură să postuleze dinamica educației? Interpretarea metafizică, disjunctivă a raportului autoritate-libertate a generat doctrina rigorismului (autoritarismului) pedagogic sau acum a liberalismului (nondirectivismului) în educație.

2) Dintre inovațiile mai recente în domeniul metodelor de învățămînt să amintim jocurile de simulare. Unul din jocurile frecvent utilizate în unele sisteme școlare occidentale se numește „Război și pace". Se simulează un conflict între două țări fictive, cu un potențial militar egal, țara învingătoare fiind aceea care reușește să-și cîștige mai mulți aliați. Elevii, reprezentînd forurile politice din țările implicate și posibil aliate, își joacă rolurile în conformitate cu următoarele premise: lumea contemporană este o lume ostilă; țările care cîștigă războiul dictează termenii de pace, pot institui un nou regim politic în țara învinsă, îi pot modifica granițele și utiliza resursele etc. Evident, cu metode de acest gen nu se poate realiza o educație a tineretului în spiritul păcii și înțelegerii între popoare, a respectului față de independența și suveranitatea națională.

3) În sfîrșit, chiar procesele de evaluare sînt „contaminate" de influențe social-politice și ideologice. Cercetările au evidențiat efectul „halo" —, supra sau subevaluarea performanțelor reale ale elevilor în funcție de o anumită imagine a profesorului despre elevi. Nu de puține ori, această imagine este determinată de mediul socio-politic și cultural de proveniență al elevilor, ea defavorizînd elevii din clasele și categoriile sociale mai sărace.

ACULIN CAZACU. O scurtă completare aș dori să mai fac. Mie mi se pare prețioasă această idee, după care tehnicile și tehnologiile în ansamblu, nu doar cele instructiv-formative, ci și tehnicile de cercetare, de investigare nu sînt independente de o anumită opțiune teoretico-ideologică. Ele sînt impregnate de premise teoretico-ideologice. După părerea mea, în Occident, o mare parte a științelor educației, a pedagogiei se ocupă exclusiv de problematica microgrupurilor sociale. Rareori întîlnim lucrări în care să apară *problematica globală a sistemelor*, interdependențelor, ceea ce ar conduce la o viziune dialectică. De ce se întîmplă așa?

LAZĂR VLĂSCEANU. Înainte de a încerca să răspundem la întrebarea pe care a formulat-o tov. Aculin Cazacu, cred că este necesar să ne referim la specificul ideologiei pedagogice. Atunci cînd se discută despre ideologie se au în vedere mai ales ideologiile politice, sociale, culturale etc. Încă nu se consideră în suficientă măsură existența unei ideologii pedagogice, care forjează, mai degrabă implicit decît explicit, tipurile de persoane care au ajuns să construiască sau să se manifeste în planul ideologiilor macrostructurale sau explicit construite, de grupurile pe care le menționam.

De exemplu, atunci cînd se analizează o lucrare de politologie, se consideră că este

elaborată în mod vădit în concordanță cu o anumită ideologie politică. Dar atunci cînd se discută despre o lucrare pedagogică sînt avute în vedere numai problemele tehnice sau teoretice și se analizează în mai mică măsură ideologia pedagogică implicită. Eu personal nu cunosc nici o lucrare de ideologie pedagogică publicată ca atare în vreuna din țările lumii. Nici la noi în țară nu s-a procedat la o analiză aprofundată a fundamentelor și componentelor ideologiei pedagogice, a cărei importanță credem că nu mai poate fi ignorată. În acest sens putem analiza un exemplu și cel mai la îndemînă este sugerat de întrebarea precedentă a tov. Aculin Cazacu. Analiza grupurilor școlare implică în mod evident o problemă de ideologie, care privește tehnica de organizare și evaluare educativă sau însăși tehnica de construire a grupurilor instructive sau a strategiilor de instruire.

Pentru a controla mai eficient procesele educative trebuie cunoscută organizarea și funcționarea grupurilor de elevi. Totodată aceasta este o premisă a realizării finalităților educației privind integrarea socială și normativă a absolvenților în sistemul organizării determinate a societății globale. Între normativitatea educativă sau relațiile sociale de producție trebuie să existe raporturi de corespondențe directe. Studiul grupurilor școlare a contribuit teoretic la realizarea unei finalități ideologice importante a educației. Exemplul acesta sperăm că a relevat cîteva din semnificațiile ideologiei pedagogice.

DAN POTOLEA. La explicația cerută de tov. A. Cazacu aș aduce două argumente — unul ideologic, altul științific propriuzis. Preferința pentru studiul grupurilor școlare probabil ilustrează și o modalitate de a estompa anumite contradicții sociale. La nivelul microgrupurilor ele apar considerabil diminuate sau de sorginte psihologică, pe cînd în cadrul sistemului de învățămînt natura socială a contradicțiilor este mult mai transparentă, și deci mai greu de negat. Din punct de vedere științific, clasa de elevi și microgrupurile care o constituie reprezintă un obiect de cercetare mai convenabil decît sistemul de învățămînt. Investigarea empirică, experimentală a unor structuri mai largi de învățămînt este infinit mai complexă, costisitoare și într-o anumită măsură mai riscantă social și uman. Să nu uităm, de asemenea, că achizițiile notabile din psihologia socială, din teoria grupurilor mici au stimulat interesul cercetării pedagogice, transpunerile conceptuale și metodologice dovedindu-se, în anumite limite, fructuoase pentru înțelegerea și controlul fenomenului educativ.

ACULIN CAZACU. Aș dori să întăresc argumentul teoretico-ideologic pe care l-a adus tov. Dan Potolea. Fără îndoială, predilecția pentru analiza grupurilor a dus la rezultate spectaculoase, în ce privește tehnologiile didactice, organizarea grupurilor, conducerea lor, orientarea lor etc. Dar această predilecție, are explicații nu numai de tip ontologic (pe care le menționa L. Vlăsceanu), ci și de tip ideologic. Anume, este vorba de modelul filozofic, analitic pe care îl poartă în sine această orientare, de modelul care se constituie ca premisă a unei astfel de orientări. Este vorba nu numai despre estomparea analizei contradicțiilor care apar la nivelul macrosocial, ci și despre tendința de a se institui în societatea occidentală ample „sisteme de manipulare"; teoriile manipulării pornesc de la studiul posibilităților pe care le avem de a dirija grupurile mici. Iar științele educației au preluat această chestiune în mare măsură, fără ca să-și expliciteze ideea manipulării.

EMIL PĂUN. Continuînd această idee aș vrea să subliniez că prioritatea acordată cercetărilor la nivelul microgrupurilor despre care s-a vorbit aici — inclusiv în domeniul educației — permite adesea măsarea anumitor realități sociale și cred că aceasta este una dintre rațiunile sociale ale accentuării acestor cercetări în dauna studiilor macrosociale. Există chiar teorii educaționale occidentale ce susțin posibilitatea schimbării și reconstrucției sociale prin intermediul reconstrucției școlare, a tipului de educație. Această tendință nu este lipsită de anumite opțiuni ideologice încercînd să acrediteze ideea că racilele nu se află la nivel macrosocial, al stadiilor și relațiilor sociale, ci în domeniul educațional, al tipului de formare socială a tineretului. Din acest punct de vedere nu este lipsit de interes să readucem în discuție probleme cum sînt: raportul dintre libertate și autoritate în educație pentru că, de exemplu, în anumite teorii cum sînt și teoriile nondirectiviste, se acreditează ideea că ar exista posibilitatea realizării unui tip de producție bazat pe o relație educațională în care autoritatea profesorului este totalmente suspendată, elevii avînd toată libertatea organizării acțiunii educative. Cele mai multe experiențe inspirate de această ideologie educațională s-au concretizat în tot atîtea nereușite însă.

Din acest punct de vedere o chestiune care mi se pare că trebuie avută în vedere atunci cînd discutăm despre libertate și autoritate în educație este distincția dintre autoritate și autoritarism. Ceea ce trebuie să respingem nu este autoritatea în sine ci modul inadecvat în care ea se traduce în conduite educative autoritariste. Excesele autoritariste, fără îndoială, că din punct de vedere pedagogic sînt dăunătoare. Cercetările de psihosociologia educației atestă însă rolul important pe care-l are autoritatea profesorului, a liderului în grupurile școlare fiind de natură să determine o eficiență sporită a activității de învățare.

Teoriile democratizării învățământului cunosc actualmente o răspîndire accentuată în Occident, prin ele se încearcă să se acrediteze existența unei educații de masă, fără nici un fel de discriminări de rasă, social-politice, culturale, religioase etc., teză contrazisă însă de realitatea din aceste țări. Speriați parcă de posibilele efecte ale lărgirii accesului la educație, unii specialiști occidentali încearcă să lanseze ideea că învățămîntul democratic nu este incompatibil cu învățămîntul de tip elitist. Astfel, pe alte căi se reintroduc în circuit teoriile elitiste în învățămînt. Dacă analizăm conceptele în sine pare să nu existe o contradicție între democratizare și elitism, dar dacă realizăm o analiză socio-politică a acestor chestiuni constatăm că așa-zisul „elitism democratic" sau „democratizat" conduce în ultimă instanță la structurarea unei elite pe criterii de clasă culturale, politice ș.a. Pe căi ocolite se încearcă de fapt să se amputeze ideea democratizării reale a învățămîntului. Elitismul democratic este fundamentat pe idei din arsenalul socio-biologiei, care reînvie — după cum se știe — teze anacronice, depășite și de mult dovedite ca neștiințifice de către cercetările de genetică modernă (cum este de exemplu, teza ce susține că patrimoniul genetic al indivizilor este diferențiat în raport cu criterii rasiale sau chiar cu criterii sociale). Școala devine atunci o instituție care trebuie să se supună caracteristicilor ereditare ale elevilor reproducînd — într-un sistem de învățămînt „democratic" — elita societății occidentale, astfel spus menținînd actualele realități socio-economice și politice.

ACULIN CAZACU. Nondirectivismul, ca suprimare a autorității, se încadrează perfect în modelul decodificator, privind mecanismele educației în capitalism, pe care l-a construit Pierre Bourdieu încă în anii 70, în lucrarea „Reproducerea". La Bourdieu, autoritatea pedagogică apărea ca un atribut al „mandatariatului" pe care îl face în sistemul de învățămînt prin intermediul cadrelor didactice în serviciul clasei dominante. Lipsa de autoritate, involuția acesteia sau chiar suprimarea autorității într-un sistem nondirectivist este tot un fel de mandatariat, dar unul care realizează funcția de reproducere culturală și socială a învățămîntului prin intermediul aparentei lipse de autoritate. În acest caz autoritatea lipsește la nivel individual, în timp ce ea se constituie la nivel macrosocial prin intermediul manipulării.

O altă problemă pe care vreau s-o abordez este aceea a democratizării și a „elitismului democratic." Aș vrea să privesc lucrurile și dintr-o altă perspectivă, cea pe care ne-o indică de exemplu, tot Pierre Bourdieu, în lucrarea sa mai recentă „Distincția" și care se încadrează într-un curent mai larg, ce se face simțit și în S.U.A. Este vorba despre tratarea stratificării sociale în funcție de valorile culturale.

Știm însă că structurile sociale sînt structuri dependente de condițiile economice. Determinismul de tip economic este adesea refuzat în analizele din pedagogia occidentală (sau este înlocuit cu un determinism de tip tehnologic). Educația nu este un factor determinant în societate. Educația este un factor derivat. Or, construcția socialului într-o viziune care pornește de la postulatul determinării prin sistemele de valori culturale este o eroare de principiu.

EMIL PĂUN. În continuarea acestei idei aș spune că foarte multe dintre tezele care susțin că astăzi învățămîntul se află în criză, în dificultate, pornesc de la o analiză inversată a raporturilor dintre educație și societate, punînd adesea în seama sistemului de învățămînt responsabilitatea unor situații și fenomene sociale care sînt, în definitiv, cauzate de structurile sociale, politice și economice dintr-o țară sau alta. Iată, de exemplu, una dintre acuzațiile care se aduc în mod curent sistemelor de învățămînt de către analiștii occidentali este aceea că ele s-au dovedit incapabile să înlăture sau să diminueze inegalitatea de șanse dintre copii și implicit să anuleze inegalitățile sociale dintre ei. Dar sistemul de învățămînt nu poate să anuleze situații și inegalități sociale dintre elevi care sînt generate de structurile sociale și politice existente în societate. Așa cum remarcă mulți sociologi occidentali, printre care Bourdieu, în primul rînd, învățămîntul este împins să retranscrie aceste structuri ale inegalității sociale, în inegalități școlare și apoi, după absolvire, din nou în inegalități sociale. De fapt, „criza" sistemelor de învățămînt exprimă criza sistemelor sociale pe care le reprezintă. Dar, de cele mai multe ori, exercițiul critic al multor specialiști occidentali nu se realizează decît asupra sistemului școlar, el slăbind în intensitate sau încetînd subit cînd este vorba de analiza crizei sistemelor socio-politice occidentale.

ACULIN CAZACU. După părerea mea o reală democratizare a învățămîntului presupune o statuare a procesului de egalizare a șanselor sociale, nu doar a șanselor instituționale de acces la nivele selective ale învățămîntului.

LAZĂR VLĂSCEANU. Orice proces de educație urmărește să modeleze structuri mentale și să formeze anumite tipuri de conștiință atît prin conținuturile pe care le transmite cît și prin tipurile de relații educative pe care le practică în cadrul școlii. Din acest punct de vedere, sistemul de învățămînt este cel mai eficient sistem de reproducere al societății existente.

De aceea în societatea capitalistă vom avea de-a face cu un sistem organizat după

principii capitaliste, după principii de elitizare și de distribuire inegală a șanselor educative și a șanselor sociale, iar într-un sistem socialist nou vom avea de a face cu un sistem care deelitizează educația sau distribuția șanselor școlare și sociale și care urmărește să realizeze maximum din potențialul de dezvoltare specific fiecărei persoane.

EMIL PĂUN. Aici ar trebui precizat că apare totuși o deosebire importantă între societățile occidentale și cele socialiste. În vreme ce în țările occidentale democratizarea și deelitizarea structurilor școlare se lovesc de imobilismul și elitismul structurilor socio-politice, în societatea socialistă există premisele obiective (socio-economice și politice) ale unei reale democratizări a distribuirii șanselor de educație, chiar dacă acest proces nu este încă deplin realizat.

ACULIN CAZACU. Societatea noastră socialistă se află într-un proces de egalizare a șanselor sociale. Dealtfel, acest proces a căpătat și orientări normative. De exemplu în documentele partidului nostru apare această idee în chip explicit. Mă refer la Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 privind dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului nostru.

LAZĂR VLĂSCEANU. O altă problemă deosebit de semnificativă în perioada mai recentă se concretizează în transferul unor tehnici educative din cadrele școlare în cadre sociale mai largi. Utilizarea unor tehnici educative pe care tov. A. Cazacu le numea manipulative, care privesc formarea unui anumit tip de personalitate, orientarea valorică a persoanei în cadrul societății prin aplicarea unor astfel de activități dirijate, astfel încît omul să asimileze un anumit mod de a fi, de a practica relațiile sociale și de a se raporta la societatea din care face parte.

Acest transfer de tehnici educative este posibil în condițiile contemporane în care crizele sociale coincid într-o măsură mai mare sau mai mică dar în mod sigur coincid cu unele crize individuale, care se pot manifesta la diferite niveluri (crizele de valori sociale se traduc la nivel individual ca o criză a opțiunii sau de orientare). Pentru tehnicile educative la care ne-am referit pot fi menționate tehnicile de grup care sînt utilizate nu numai în cadrul școlar, ci acum, din ce în ce mai mult, în cadrul extrașcolar, pentru formarea adulților pentru orientarea opțiunilor etc. Este o altă formă de manifestare a ideologiei pedagogice, în acțiune cu practica socială, pentru că în ultimă instanță ideologia nu este numai un sistem de cunoștințe sau de valori ci mai ales un anumit mod de raportare a omului la realitatea socială și la viața socială.

DAN POTOLEA. Mi se pare că aici s-a stabilit o joncțiune importantă între ideea de libertate și de democrație în educație. Libertatea de alegere în educație, formarea prin adeziune personală nu prin tehnici manipulative, afirmarea plenară a fiecărei individualități sînt condiționate de o democratizare veritabilă a învățămîntului. În momentul de față s-a conturat un nou concept al democrației în educație — egalitatea accesului, șanse egale de reușită școlară, participarea la deciziile de politică școlară. Din nefericire, în materializarea lui apar în lume diferite bariere social-politice materiale. Nu de mult, țara noastră în cooperare cu alte țări a propus la O.N.U. un proiect, care a și fost adoptat ca document oficial intitulat „Dreptul la educație". Așadar, la începutul deceniului al IX-lea, un organism internațional de anvergură O.N.U., recunoaște că dreptul la educație este o problemă reală, nerezolvată la scară mondială. Astăzi se acceptă tot mai mult că egalitatea șanselor de acces nu este echivalentă cu egalitatea șanselor de reușită școlară. Numeroase statistici și studii ne arată că insuccesul școlar vizează mai des copiii și tinerii din rîndul claselor „dezavantajate", ceea ce înseamnă că inegalitățile sociale, efectele diferențelor de oportunități educaționale familiale, preșcolare se reproduc și se întăresc în perimetrul școlii capitaliste. În ceea ce privește democratizarea dreptului de decizie educațională aș invoca un pasaj din Raportul Edgare Faure în care se menționează că democratizarea educației nu înseamnă doar mai multă educație pentru multă lume, ci și mai multă lume în conducerea și gestionarea educației. Tineretul de astăzi este interesat în deciziile privind politica școlară, și acolo unde nu i se conferă dreptul de participare, el încearcă să-l cîștige cu diferite strategii, inclusiv sub forma mișcărilor de tineret.

Poate nu este lipsit de interes să precizăm că nondirectivismul pedagogic, despre care s-a vorbit mai înainte, s-a cristalizat mai des la nivel reflexiv, experiențele sale practice sînt limitate, în orice caz nu au caracter de masă. O analiză teoretică pertinentă a nondirectivismului și a consecințelor sociale posibile ale acceptării diferitelor sale variante realizează G. Snyders în lucrarea „Încotro merg pedagogiile nondirective". Autorul demonstrează cu subtilitate că nondirectivismul nu conduce la eliberarea sau autonomia individului, ci dimpotrivă, în mod gradual, la un conformism social accentuat printr-o manipulare deghizată a individului.

ACULIN CAZACU. Una dintre concluziile lucrării lui Georges Snyders este complementară cu o idee care se degajează dintr-o altă lucrare, de data aceasta nu din domeniul științelor educației, ci din domeniul sociologiei (mă refer la lucrarea lui Michel Crozier și Edgar Friedberg — „Actorul social și sistemul"), lucrare în care sînt și referiri la problemele educației. Autorii, în special Michel Crozier, care nu poate fi bănuit de

aderență la marxism, demonstrează ideea după care sistemele instituționale occidentale, inclusiv sistemul de învățămînt, elaborează anume „coduri instituționale" care fac ca libertatea de mișcare a individului în aceste sisteme să fie redusă și chiar anulată. Asumarea libertății nu ține de individ aproape deloc; în același timp, mecanismele sociale generale, extrainstituționale, nu pot interveni, pentru că se lovesc de aceste „coduri" instituționale. Nondirectivismul conduce tot la o anulare a libertății și nu la o potențare a libertății individuale, cu atît mai puțin a celei sociale. O face, însă, pe de altă cale...

IOAN NEACȘU. Ar fi bine să amintim aici și ceva din ecourile în practică educațională pe care le are o asemenea chestiune de ordin ideologic și politic. Fără îndoială că și în practica educațională se întîlnesc o serie de experiențe mai mult sau mai puțin interesante față de care literatura noastră de specialitate și practicienii au luat poziție. Poate cu un alt prilej vom încerca să vedem spre exemplu: în ce măsură problema accelerației educației are implicații mai mult sau mai puțin ideologice și politice vizavi de experiențele educaționale din țara noastră? În ce măsură utilizarea vîrstei a treia în domeniul educației preșcolarilor și școlarilor, acest capital imens de înțelepciune, cultură și practică de viață este valorificat și fructificat în educația și socializarea tinerei generații? În ce măsură direcțiile privind operaționalizarea instrumentelor de muncă intelectuală sînt necesare pentru o generație care trebuie să se orienteze rapid într-o societate și mai accelerată? Problema promovării și implementării mecanismelor vizînd educația pentru pace se reflectă ea în strategii educative globale, în conținuturile educaționale și în problematica valorilor morale? Știm și acceptăm că problemele de educație morală și în special cele de educație civică sînt destul de spinoase. Cred că ar fi oportun pentru o discuție viitoare să reluăm în dezbatere și alte experiențe legate de educația permanentă, de educație în probleme de ecologie — dacă vreți atît în sens macro, dar și în sens de microecologie mintală. Problemele informatizării educației și distribuția resurselor pe care le are un subiect uman pentru a se înscrie în acest proces de modernizare a educației, n-ar fi lipsite de importanță. Să vedem chiar în ce măsură valorile promovate de mijloacele moderne de comunicație se regăsesc în structuri valorice de tip educativ, plecînd tocmai de la o anumită poziție pe care o are educația în sistemul social global. De asemenea, în ce măsură unele strategii globale la nivel național se regăsesc în practicile educaționale concrete vizînd valorificarea și valorizarea eficientă a grupului și a colectivității în educația pentru munca productivă?

ACULIN CAZACU: Este vizibil, pentru cine urmărește literatura occidentală, inclusiv cea din științele educației, că după anii '68—'70 s-a schimbat foarte mult peisajul ideologic occidental: s-a pus un tot mai mare accent pe perfecționarea strategiilor de tip manipulativ, s-au înmulțit lucrările de tip legitimist și neoconservatorist; s-au perfecționat unele strategii practice de tip manipulativ și, în special, cele de tip educațional. Pînă în 1968, comportamentul tineretului era de tip teleologic (adică centrat pe scop; scopul era destul de clar elaborat). Ceea ce se caută foarte mult acum este acțiunea, calea. Scopul poate că este mai puțin clar, s-a reușit o anumită manipulare, care a făcut ca scopul să se întunece cumva, să intre într-un „con de umbră". Comportamentul juvenil devine tot mai mult teleonomic; se caută căile de acțiune, se caută o ieșire din sistemul manipulării. Sigur, știm cu toții că la ora actuală există în genere o criză de ideal, mai ales în condițiile în care sînt atît de multe contradicții și crize pe planul determinativ, cel economic. Dar, pentru perioada actuală ar fi mai potrivită expresia „criza de strategii" de acțiune. Există o tendință de radicalizare a tineretului occidental, inclusiv de revigorarea unui anume radicalism, această revigorare care o simțim cu toții este legată mai mult de acțiunea socială.

DAN POTOLEA. Indiferent de accentele sau intensitatea sub care se manifestă mișcările de tineret în Occident, ele reprezintă o realitate de necontestat, iar descifrarea cauzelor care le provoacă ar putea limpezi mai bine sensurile lor. Am în fața mea un studiu al lui S. H. Halleck intitulat „Ipoteze privind mișcarea tineretului". Autorul identifică și comentează 15 ipoteze. Este simptomatic faptul că pe primul plan trec cele referitoare la structurile deficitare de personalitate (ipoteza critică-absență unui fond sănătos de valori); ipoteza nonresponsabilității (refuzul asumării de responsabilități serioase); în carențele în educație (ipoteza permisivității — excesul de libertate acordat tinerilor în familie și în afara ei); la influențele negative (ipoteza patologiei familiale — comportamentul patologic al familiilor dezorganizate se reflectă în conduitele tinerilor); ipoteza mass-media etc., în timp ce cauzele fundamentale, sociale (ipoteza deteriorării calității vieții, ipoteza drepturilor civile) sînt relativ marginalizate, ele devin unele prin multe altele.

LAZĂR VLĂSCEANU. Pentru societatea occidentală actuală este tipică o stare de criză. Tineretul contemporan, în special cel occidental, cred că manifestă în actualele condiții o criză de ideal. După părerea mea explicația pe care a dat-o tov. Aculin Cazacu este mult mai adecvată pentru perioada anilor 1968 pentru că anii '68 au fost carac-

terizați prin apariția unei situații revoluționare. Anii de început ai deceniului al IX-lea sînt ani de manifestare a unei crize capitaliste globale în sensul că există șomaj, imposibilitate de a găsi un loc de muncă, imposibilitate de orientare în sistemul social după părăsirea sistemului de învățămînt. Atunci cînd tînărul părăsește sistemul de învățămînt nu are încotro să o ia pentru că nu găsește nici un plasament. Care poate fi idealul tinerilor absolvenți de acest gen?

EMIL PĂUN. Tot din acest punct de vedere se poate vorbi de faptul că preocupările în plan spiritual ale tineretului sînt marginalizate pentru că el trăiește mai degrabă o criză de nivel existențial, o criză a mijloacelor de existență. Evident, că în acest context și pe această bază, problematica idealului este ea însăși în criză. Dar nu aceasta este problema fundamentală a tineretului occidental. Pe această bază cercurile conducătoare din societatea occidentală au și posibilitatea să manipuleze mai mult timp cu mai multă ușurință și de aceea din acest punct de vedere se observă la unele mișcări o anumită tocire de care vorbea tov. Aculin Cazacu; o anumită tocire a capacității revoluționare a tineretului este determinată și de acest impact al crizei existențiale asupra acțiunilor sale.

LAZĂR VLĂSCEANU — Daniel Bell — în lucrarea „Contradicțiile culturale ale capitalismului" analizează contradicția dintre raționalitatea organizării tehnico-economice și sistemul de valori care este tipic pentru societatea capitalistă contemporană, în special cea americană. În timp ce ordinea tehnico-economică solicită raționalitate, organizare, precizie, sistemul de valori se orientează mai ales către hedonism sau către practici sociale și interpersonale hedoniste, iraționale. Cultul absurdului și iraționalului se extinde în sistemul de valori, iar raționalitatea stă la baza producției. Mulți oameni se orientează către tipuri de valori care n-au nici un fel de congruență cu raționalitatea sistemului tehnico-economic. Această dezorientare valorică în raport cu raționalitatea sistemului tehnico-economic trebuie să fie pusă sub semnul întrebării și o pune Daniel Bell, care oricum este unul dintre teoreticienii capitalismului. În astfel de condiții contradictorii criza de ideal este o prezență permanentă în rîndurile tineretului din țările capitaliste.

Discuția condusă de prof. dr. ANTON VASILESCU

Asociația mondială a științelor educației

CERCETĂTORII științifici din domeniul științelor educației și profesorii de pedagogie din lumea întreagă sînt grupați într-o asociație mondială, cu numele francez Association Mondiale des Sciences de l'Education *(A.M.S.E.) și englez* World Association for Educational Research *(W.A.E.R.). Asociația a fost înființată în anul 1953, la Universitatea din Gent-Belgia, din inițiativa profesorului* J. E. Verheyen, R. L. Plancke *și* J.J.R. Verbist — *dar cu izvoare în planul din anul 1948 al profesorului* Verbist, *de a crea pentru pedagogie, întîi la Gent, „un centru în care va putea înflori ca știință tînără, trecînd prin gîndirea științifică, legată cu cercetarea și experimentarea, dar unde contactul cu practica educației copilului real și viu să formeze centrul vital"*[1]*; în anul 1953 s-a ținut la Gent un prim congres internațional. După acesta, asemenea congrese s-au ținut la fiecare patru ani, tot în alte centre universitare, cu tipărirea, de fiecare dată, a unui raport — un volum cu comunicările ținute, dezbaterile din ședințe și din adunarea generală a membrilor și cu moțiunea adoptată*[2].

Au urmat, deci, congresele: al II-lea, 1957 la Firenze; al III-lea, 1961 la Oslo; al IV-lea, 1965 la Cambridge; al V-lea, 1969 la Varșovia; al VI-lea, 1973, Paris; al VII-lea, 1977, Gent; al VIII-lea, 1982, Helsinki.

În A.M.S.E. (W.A.E.R.) sînt membri din toate continentele; la unele congrese au participat, cu comunicări incluse în volumele respective, și pedagogi români.

Ultimul, Congresul al VIII-lea, s-a ținut la Helsinki, 2—6 august 1982, sub auspiciile președintelui Republicii Finlandeze, dr. Mauno Koivisto; *președintele Congresului a fost prof. dr.* Erkki A. Niskanen, *de la Universitatea din Helsinki, iar președintele A.M.S.E., prof. dr.* M.-L. van Herreweghe, *de la Universitatea din Gent-Belgia. Tema acestui Congres — fiindcă fiecare congres propune pentru dezbatere o temă de actualitate — a fost „Personalitate, Educație, Societate".*

Din R.S. România au participat, cu comunicări incluse în volumul[3] *cu rezumate trimise membrilor cu o lună înainte, dr.* Alexandru Lazăr — *Tg. Mureș („Cercetări comparative privind personalitatea elevilor din liceele pedagogice și din liceele de matematică și fizică"),* Dumitru Muster *(„Aptitu-*

DUMITRU MUSTER

[1] M.-L. van Herreweghe, *Le Centre expérimental de Pédagogie Prof. Dr. J.J. Richard Verbist* în *Liber amicorum Professor Dr. J. J. Richard Verbist*, Gent, Pedagogisch Laboratorium, 1981, p. 4.

[2] Unele amănunte despre congrese și rapoarte, în lucrarea citată mai sus, p. 14—15.

[3] Volumul poate fi consultat la Biblioteca Centrală Pedagogică

(Continuare pe coperta a 3-a)

CONSULTAŢII

Tehnici de evaluare a activităţii şcolare (cu referire la analiza muncii)

Prof. ELENA SZAPPANYOS
dir. adj. Liceul industrial nr. 1, Cugir

EXPERIENŢA A DEMONSTRAT că îndrumarea şi controlul devin eficiente cînd sînt rezultatul examinării concrete, atente, a situaţiei reale din şcoală, cînd vizează omul cu argumente verificabile, cînd popularizează elementele pozitive, cînd critică aspectele negative, bazîndu-se pe explicarea cauzală, sinceră a stărilor de fapt, găsindu-se cele mai eficiente căi, modalităţi de remediere a acestora. Dimpotrivă, analizele formale, pozitive sau de circumstanţă, induc în eroare, creează o stare de automulţumire sau apatie în colectiv.

Literatura de specialitate afirmă în unanimitate că evaluarea activităţii şcolare (ne referim la tehnicile de elaborare a materialului de analiză) este rezultatul muncii unor colective desemnate dintre responsabilii comisiilor metodice şi alte cadre didactice. Experienţa ne-a demonstrat însă că subiectul principal în această acţiune trebuie să fie directorii. Cîteva *argumente:*

a) Întocmirea materialului de analiză nu e un act de circumstanţă, întocmit cu 1—2 săptămîni înaintea datei prezentării. Această acţiune demarează de la sfîrşitul anului şcolar anterior. Directorul adună din timp — în mapa cu documente pentru elaborarea materialului de analiză — un „arsenal" de grafice şi statistici — ca materiale de analiză şi sinteză specifice fiecărui eveniment din viaţa şcolii ca de exemplu: Situaţia statistică şi evidenţa lacunelor rezultatelor testării cunoştinţelor pentru înscrierea în clasa a IX-a pe profile (pentru a cunoaşte nivelul iniţial), pe discipline de învăţămînt (pentru a cunoaşte direcţiile principale ale acţiunii de omogenizare), pe şcoli generale din care provin toţi candidaţii (pentru îmbunătăţirea activităţii de orientare şcolară şi profesională, dar şi pentru a oferi acestora un diagnostic clar de reglare a procesului instructiv-educativ); *statistici după examenele de treaptă pe obiecte şi profesori* (pentru acţiuni proprii de apreciere şi autoreglare, dar şi pentru evaluarea activităţii personalului didactic); *statistici în urma examenului de bacalaureat şi de admitere în învăţămîntul superior*, pe obiecte şi profesori; *grafice comparative şi statistici pe obiecte şi oameni privind olimpiadele şcolare, concursurile pe meserii* (număr de elevi participanţi la fiecare etapă, media pe profesori, număr de note peste 8, numărul promovaţilor şi premianţilor în etapa următoare); *situaţia pe oameni şi obiecte la sesiunile de referate*, la toate fazele ca şi cele referitoare la participarea la Festivalul naţional „Cîntarea României" sau „Daciada"; *graficul vizitelor la domiciliu, la internatul şcolii sau în uzina tutelară* al profesorilor diriginţi, ca şi *concluziile şi notele de probleme* rezultate din controalele tematice efectuate de director (privind controlul caietelor de temă sau de notiţe, munca cu manualul, întreţinerea şi dezvoltarea bazei didactico-materiale din cabinete şi laboratoare, chestionare aplicate elevilor...) etc.

Pentru stimularea şi perfectarea procesului instructiv-educativ, directorul întocmeşte, pe parcursul trimestrului sau anului şcolar, un sistem de *liste de evidenţiere* afişate la gazeta de perete a şcolii sau la panoul de onoare (elevi cu frecvenţa de 100%, clase cu promovabilitate 100%, clase cu elevi cu nota 10 la purtare etc.) din care un exemplar se reţine pentru elaborarea materialului de analiză.

La întocmirea acestuia la dispoziţia directorului stau şi alte documente: *fişa de evidenţă a activităţii personalului didactic* (pe care directorul o completează zilnic cu observaţiile ivite după caz), *fişa de autoapreciere* (completată de personalul didactic şi înaintată direcţiunii pentru confruntarea observaţiilor, pentru evitarea omisiunilor, pentru stimularea cadrului afectiv din şcoală), *fişa trimestrială de evidenţă a activităţii catedrelor pe obiecte, caietul privind evidenţa notă-*

rii ritmice, cataloagele, caietul sau fișele de asistență (în care directorul trebuie neapărat să cuprindă nu numai lecția, ci și activitatea în cercul pe obiecte, la meditații, pregătiri speciale, dirigenție, activități C.T.C.).

b) Directorul, ca factor de îndrumare și control, asigură materialului de analiză un cadru de referințe concret și critic, pe cît posibil imparțial.

c) Alcătuit pe capitole, de către colective de personal didactic, acesta nu poate avea o concepție unitară în privința abordării problemelor, un caracter riguros al informației (unele capitole sînt descriptive, altele analitice, unele abundă în exemple, altele cu generalizări etc.).

d) Nu e de neglijat nici *proiectarea tehnologiei prezentării unor asemenea materiale, din care să nu lipsească metode și procedee variate, de la un capitol la altul* (planșe, proiecții, folii, exemplificări concrete din diferite activități, trimiteri bibliografice ajutătoare etc.)

Aceste argumente nu afectează principiul muncii colective, ci, dimpotrivă, nuanțează și dă viață principiului centralismului democratic, aceasta deoarece la obținerea informației prin canalele enumerate mai sus directorul apelează permanent la colective de personal didactic, pe de o parte, iar pe de altă parte, după redactarea lui, directorul îl prezintă într-o primă formă în ședință lărgită de birou executiv al consiliului de conducere, anterioară adunării generale a oamenilor muncii sau adunării personalului didactic, completînd-o cu observațiile rezultate din dezbatere.

E mare importanță în evaluarea unei activități este raportarea acesteia la obiectivele politice, sociale și economice puse în fața școlii de documentele de partid și de stat, de dezvoltarea județului și a localității, de sarcinile cuprinse în documentele organelor ierarhice superioare (ordine și hotărîri ale M.E.I., ale ministerului de resort, ale inspectoratului școlar — în special prin planul trimestrial de muncă al acestuia).

Pe de altă parte, fiecărei perioade a anului școlar îi corespund anumite sarcini prioritare, iar analiza activității trebuie să se facă prin raportare prioritară la acestea.

Nu este lipsită de interes nici *raportarea la potențialul material și uman de care dispune școala, pentru a putea aprecia în mod realist rezultatele cuprinse în analiză.*

În fine, *analiza unei activități trebuie să se raporteze la obiectivele planului general de muncă al școlii, ale planurilor trimestriale*, pentru că, așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu „trebuie să nu ne mulțumim numai cu hotărîri, oricît ar fi ele de bune, ci trebuie... de a exercita un control permanent pentru ca măsurile stabilite să fie duse pînă la capăt"[1]. „Vom acționa cu toată hotărîrea — subliniază secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — în vederea realizării obiectivului trasat de Congresul al XII-lea privind trecerea României la un nou stadiu de dezvoltare și realizarea unei noi calități a muncii și vieții în toate sectoarele societății socialiste românești"[2].

Important este măsurarea progresului și *raportarea momentului la parametrii anteriori* (aceeași perioadă din anul școlar trecut, sau trimestrul al II-lea față de trimestrul I), sau la parametrii atinși, în același domeniu, de dezvoltarea învățămîntului în județ sau la nivel național.

REALIZAREA PLĂNULUI DE ȘCOLARIZARE

Sarcină de primă importanță, derivată din documentele de partid și de stat (școlarizarea a cca. 27% din populația țării pînă în 1985), *realizarea sarcinilor planului de școlarizare presupune eficiența muncii de orientare școlară și profesională, nu numai în cadrul școlii, ci și în orașul și comunele apropiate, în întreprinderea tutelară;* analiza cifrică și cauzală a nerealizării cifrelor de plan; evidența cifrică și cauzele pierderilor de elevi; evidența nominală a elevilor cu situația neîncheiată și cu un număr mare de absențe (peste 50%) care este o formă mascată a neșcolarizării. Statistica poate avea următoarea rubricație:

Forma și clasa înv.		Cifră de plan	Nr. loc. realiz. la 15 sep.	Situația la sf. trim. (anului)	Număr pierderi elevi	Cauze	Situații neîncheiate	Cauze
Zi	IX X							
	XI XII							
Seral	IX X							
	XI XII XIII							

Situația statistică poate fi însoțită de un tabel de tipul:

Clasa	Diriginte	Pierderi elevi		Situația neîncheiată	
		Număr	Cauze	Elev	Cauze

Interpretarea acestor situații va evidenția cauzele nerealizărilor, carențele muncii educative, deficiențe în desfășurarea lecțiilor,

1. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construcției socialiste*, vol. 3, Ed. politică, Buc., 1969, p. 686.

2. Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R. din 16—18 dec. 1982.*

elevi problemă, solicitînd și măsuri concrete, adecvate.

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ (O.S.P.) — capitol întocmit de unul din directori care este și responsabilul comisiei de orientare școlară și profesională. În calculul acestuia se pot face referiri concrete la: cultivarea prin intermediul fiecărei discipline de învățămînt a intereselor și aptitudinilor pentru orice muncă utilă societății; organizarea și îndrumarea activității de O.S.P., materiale de propagandă; acțiuni întreprinse pentru realizarea planului de școlarizare de comisia de O.S.P.; contribuția diriginților la acțiunea de O.S.P.; implicarea familiei în justa orientare școlară și profesională; efectele O.S.P. (reflectate în lipsa de fluctuație, de pierderi școlare, de încadrare în producție, de reușită în forma superioară de învățămînt); randamentul și integrarea în producție a elevului practicant (lacune în pregătirea profesională, evidențiate de fișa practicantului)) etc.

Analiza rezultatelor la învățătură

În analiza situației la învățătură se poate porni de la statisticile atît de familiare,

Forme de învăț.	An de studiu	Număr elevi înscr.	Număr elevi rămași	Promovați	Corigenți				
					1 ob.	2 ob.	3 ob.	peste 3 ob.	Total

după care se trece la interpretarea datelor.

Această statistică poate fi completată cu altele, permițînd abordarea temei din foarte multe unghiuri de vedere:

a) *Situația comparativă pe ani de studiu*

Anul de studiu	Elevi			Procent de promovare
	Înscriși	Rămași	Promovați	

b) *Situații comparative pe perioade*

Anul de studii	Trim. II 1979/1980	Trim. I 1980/1981	Trim. II 1980/1981	Creștere tr. II față de tr. I 1980/1981 (+, —)

c) *Situația corigenților pe profesori*

Nr. crt.	Obiectul	Total corigenți	Profesor	Număr corig.	Numărul analizelor în catedră

d) *Clase cu cel mai mic procent de promovare*

Nr. crt.	Clasa	Procentul	Prof. dirig.	Observații asupra activit. diriginteluî (asist. el., vizite domiciliu etc.)

e) *Clase cu procent mare de promovabilitate*

Nr. crt.	Clasa	Procent promovare	Procent medii 9—10	Dirig.	Obs. asupra activității dirig.

f) *Clasa sau profesorul?*

Clasa	Diriginte	Ob. cu nr. mare de corigenți	Media pe clasă la obiect	Prof. și ob. cu media sub 5

(În acest caz pot apărea situații aparent paradoxale: la anumite obiecte clasa obține medii de 6—7, la alte obiecte 3—4, numele profesorului se poate repeta de la o clasă la alta, demonstrînd carențe evidente în activitatea acestuia).

g) *Promovabilitatea și activitatea educativă*
Statistică selectivă de caz

Clasa	Diriginte	Absențe		Nota la purtare scăzută		
		Total	Nemotiv.	Total	Pînă la	Sub 7

h) *Elevul și dirigintele*

Clasa	Diriginte	Elevi problemă	Număr corigențe	Număr absențe	Legătura cu fam., cu medicul școlar (numărul actului)

Este bine ca asemenea statistici să fie însoțite și de grafice sau planșe.

Asemenea statistici sau grafice pot fi valorificate de director cu bune rezultate.

Ele variază și în funcție de perioada școlară analizată și de direcțiile activității de control și îndrumare anterioare analizei. De la caz la caz, apar și alte posibile unghiuri de abordare a calității procesului instructiv-educativ:

i) *Teste și teze unice*

Obiectul	Profesor	Clase	Media test.	Media teză.	Media trim.	Progres, regres

j) *Insuccesul la examenul de treaptă pe obiecte și profesori.*

Obiectul	Profesor	Nr. elevi pe prof.	Media	Nr. elevi note sub 5	Procent

l) *Statistica examenului de bacalaureat, pe clase*

Clasa	Română		Matematică		Fizică		Chimie	
	Media	Nr. note sub 5	Media	Nr. note sub 5	Media	Nr note sub 5	Media	Nr. note sub 5

m) *Reuşita în învăţămîntul superior*

Obiectul de examen	Profesor	Nr. elevi prezentaţi	Procent reuşiţi	Procent respinşi	... din cauza ob.

Sigur că asemenea situaţii cer timp, dar ele trebuie pregătite treptat cu sprijinul colectivelor de catedră sau al altor colective de personal didactic. Într-un secol în care calculatoarele electronice reglează şi programează procesele de producţie, imprimînd obiectivitate şi rigurozitate ştiinţifică, şcoala ca întreprindere socială, chiar dacă nu beneficiază de aceste tehnici, trebuie să acţioneze, să controleze şi să îndrume cît mai exact şi convingător, cît mai apropape de teoria informaticii, fie şi măcar prin astfel de „model mut". Pe de altă parte, oricîtă cheltuială de energie intelectuală, de imaginaţie, s-ar consuma pentru alcătuirea unor asemenea statistici, efortul este mai dacă informaţiile obţinute nu devin instrumente reale de reglare a procesului instructiv-educativ, concretizate în planurile de acţiune, urmărite şi reevaluate într-un proces continuu de autoreglare.

ANALIZA UNOR CAUZE CARE AU INFLUENŢAT REZULTATELE LA ÎNVĂŢĂTURĂ

Carenţe în activitatea educativă a diriginţilor

Prezenţa la cursuri a elevilor, fiind în mare parte rezultatul activităţii educative, complexe, a dirigintelui, a închegării colectivului de elevi, a unirii tuturor factorilor educativi (colectivul clasei, familiei, organizaţiei de tineret) *se impune a fi analizată ca una din principalele cauze a succesului la învăţătură*. Problema poate permite o raportare a absenţelor pe elev, pe clasă sau forme de învăţămînt la procentul mediocrităţii (7,63%/ elev, cursuri de zi — 47,5% mediocritate; 17,64% abs./elev, seral 80,35% mediocritate). Se poate demonstra, prin analiză de caz, că unei frecvenţe sporadice îi urmează un şir de note slabe, uneori o corigenţă accidentală, chiar în situaţia unor elevi buni. În mod deosebit se cer a fi analizate fluctuaţia frecvenţei în aceeaşi zi, cazurile de absenţă ale unui elev la un anumit obiect de învăţămînt, tot după analiză de caz:

Nr. crt.	Elev	Cl.	Total absenţe	Din care la obiectul... Procent	Profesorul

Există o corelaţie evidentă între frecvenţă şi numărul notelor scăzute la purtare:

Forma de învăţămînt	Frecvenţa				Nr. note scăzute la purtare
	Total absenţe	Absenţe elev	Total motivate	Total nemotivate	

Pentru comparaţie se pot întocmi situaţii cu clase şi număr foarte mic de absenţe, nici o notă scăzută la purtare; se pot enumera (pe baza unui chestionar dat anterior diriginţilor) forme şi procedee de închegare a colectivelor de elevi, de colaborare a tuturor factorilor educativi, de acţiuni cu „elevii problemă".

Desigur că unghiurile de abordare a problemei sînt multiple, *important este să nu ne menţinem la simpla lor enumerare ci să realizăm o interpretare cauzală a acestora*, numai astfel putem lua măsuri adecvate de eliminare a lor, de realizare a progresului şcolar.

Pregătirea profesorului pentru lecţie este desigur motivul principal al cointeresării elevului în actul de învăţare, cunoscute fiind realităţile cînd *profesori bine pregătiţi devin modele de comportament şi opţiune profesională pentru întreaga viaţă*. Analiza acestui aspect se realizează în primul rînd prin asistenţele directorului la lecţii, dar şi prin sondarea motivaţiei învăţării la anumite obiecte, prin chestionare date elevilor, prin controlul temei de acasă, al caietului de notiţe şi chiar şi prin sondarea opiniilor unora dintre absolvenţi.

Desigur că directorul în prezentarea acestui aspect urmăreşte preferenţial, după caz, anumite aspecte: proiectarea tehnologiei didactice, a planurilor şi schiţelor de plan; cunoaşterea obiectivelor operaţionale ale fiecărui obiect (capitol, lecţie) de către profesor; lecţia ca act de învăţare, prin utilizarea unor metode activ-participative de instruire şi învăţare, diferenţiate, prin introducerea în lecţie a experimentului, a lucrului cu cartea etc.; caracterul practic, aplicativ, al cunoştinţelor predate; valorificarea conţinutului educativ al lecţiei; volumul, calitatea şi valoarea muncii metodice prin tema de acasă etc.

Prin nominalizarea experienţei pozitive, la fiecare aspect, se contribuie la popularizarea acesteia ca model de referinţă. Este bine cînd pentru dezbateri pe marginea mate-

rialului de analiză directorul, responsabilul de catedră, invită în mod special anumiți profesori, care prezintă la retroproiector sau epidiascop proiectul model al unei tehnologii didactice, al unei acțiuni didactice, iar responsabilii de catedră seturile de tehnologii pînă la data de...

UTILIZAREA RAȚIONALĂ A TIMPULUI LECȚIEI

Punctualitatea și prezența la ore sînt cauze care concură la succesul școlar. Directorul își poate propune studierea cazurilor de absențe și întîrzieri ale profesorilor, pe parcursul unei săptămîni, calculînd risipa de timp didactic:

Săptămîna	Nominalizări exacte	Total întîrzieri	Volum de timp calculat în lecții	Volum de timp afectat elevilor
22—29 I	C.M. —15' 29 I R.I. —10' 22 I R.I. —10' 27 I T.G. — 5' 26 I P.G. — 7' 28 I P.P. — 3' 22 I	6 = 50'	50' — 1 lecție	50' × 36 elevi = 1800'

Tot astfel se poate calcula timpul didactic pierdut prin absențe nemotivate, pe parcursul unui trimestru.

Alte exemple pentru falsa valorificare a timpului didactic pot rezulta (tot din studiul asistențelor directorului) din analiza momentelor „moarte" ale lecției, cînd profesorul expune plat, la tablă, lecția identică celei din manual; cînd experimentul n-a fost bine pregătit; cînd activitatea independentă n-a fost valorificată în lecție, și mai grav, cînd profesorul nu s-a pregătit pentru aceasta.

Pentru temeinicia observațiilor directorul poate oferi modele de lecții în care prin cunoașterea reală a structurii intelectuale a clasei, prin evidența nominală a golurilor în cunoștințele elevilor, prin utilizarea unui învățămînt diferențiat și individualizat, eficiența timpului lecției sporește cu aproximativ 300%.

DEFICIENȚE ÎN APLICAREA PRINCIPIILOR DOCIMOLOGICE, ÎN RITMICITATEA NOTĂRII

Utilizînd o gamă variată de control pe această temă, de la asistența la lecție pînă la controlul periodic al notării ritmice și la analiza cataloagelor, directorul trebuie să evidențieze, în acest caz, multiplele efecte negative rezultate din necunoașterea și nerespectarea principiilor docimologice, care duc la o falsă promovare sau o falsă corigență și mediocritate. Situațiile de referință pot avea ca titluri: note mari, nemotivate la anumite obiecte; număr mare de note 2—3 la același profesor; note foarte slabe în timpul trimestrului, „umflate" la sfîrșit; medii încheiate numai din lucrări scrise; note puține în raport cu numărul de ore pe săptămînă; corigenți din două note; situații neîncheiate trimestrial, nemotivate prin număr mare de absențe; evidența notelor sub 5 pe obiecte și profesori; popularizarea aspectelor pozitive în aplicarea principiilor docimologice:

Profesor	Clasa data	Activități didactice în lecție	Număr note
M.I.	Cl. (X/) 7 II	— exerciții de verificare a cunoștințelor. Probleme la tablă; paralel cu activitatea independentă în clasă, de aplicare a acestea; — momente active în lecția nouă, prin valorificarea cunoștințelor anterioare (temă orală anunțată la sfîrșitul orei trecute); — experiment frontal; — exerciții aplicative de fixare (elevi slabi la tablă, elevii buni — activ. independentă — verificați și îndrumați simultan)	2+3 3 1 1 4

Alte cauze, pretext de analiză pot fi: naveta școlară și insuccesul la învățătură;

— supraîncărcarea elevilor, rutina în profesia didactică, efectele ei negative etc.

ANALIZA ACTIVITĂȚII ÎN CERCURI DE MEDITAȚII, CERCURI PE OBIECTE, ÎN PREGĂTIREA PENTRU EXAMENE A ELEVILOR; CONCURSURI ȘCOLARE

Ca activități complementare lecției, ca activități diferențiate prin definiție, meditațiile, cercurile pe obiecte, pregătirile suplimentare pentru concursuri școlare primează pe agenda de îndrumare și control a directorului și constituie capitol principal în activitatea de evaluare. Ca și lecția, aceste activități sînt verificate de director prin programul său săptămînal, iar observațiile valorificate periodic, la diferite niveluri. Ce ar trebui să urmărească o asemenea analiză?

Analiza activității de meditații. Directorul de școală pe baza reglementărilor în vigoare, ca de exemplu, Ordinul M.E.Î. nr 3636 din 2 XI. 1982 atît în stadiul de organizare cît și în cel de îndrumare, control și analiză, trebuie să urmărească: — felul în care profesorul desemnat prin planul general de muncă al școlii are evidența clară a membrilor cercului de meditații la nivelul unui an de studiu, felul în care a colaborat cu dirigintele și cu profesorul clasei la obiectul respectiv pentru recrutarea elevilor; — dacă a acționat, prin

testări, în direcţia depistării principalelor locune ale elevilor şi are evidenţa, pe cît pasibil, pe elev; — dacă şi-a planificat recuperarea cunoştinţelor; — dacă orele de meditaţii sînt bine organizate, au eficienţă sau nu; — dacă se înregistrează progrese (directorul va trebui în mod obligatoriu să dea teste constatative trimestriale şi anuale); — cîţi elevi au fost recuperaţi, au ieşit din starea de corigenţă în urma acestei activităţi.

Analiza activităţii în cercuri pe obiecte ca formă diferenţiată în afara lecţiei, cu elevii buni, va trebui să urmărească pe lîngă o statistică a numărului de cercuri pe obiecte şi a cuprinderii elevilor dotaţi, aspecte pozitive şi negative privind: — planificarea tematicii şedinţelor de cerc (care nu trebuie să reia materia de la clasă); — organizarea activităţii şedinţelor de cerc pe principiul unor relaţii democratice elev-profesor, axarea activităţii pe elementul elev.

Foarte multe aspecte ale activităţii în cercul pe obiecte îi pot fi sugerate directorului şi de analiza documentelor organizatorice ale cercului (frecvenţa la cerc, ordinea de zi, desfăşurarea şi conducerea cercului etc.). În cazul cînd directorul a îndrumat unitar aceste activităţi, analiza proceselor-verbale îi va fi de real ajutor evitînd formalismul. Iată un posibil exemplu de exprimare sintetică a proceselor-verbale:

TABELUL PROCESELOR-VERBALE ALE CERCULUI DE ...

Proces-verbal încheiat azi.....	Tema	Ordinea de zi	Cine prezintă	Cine conduce	Probleme ivite Conclor.	Nr. partic.p.
23 XI 1981		1. 2. 3.				

— iniţierea elevilor în tehnicile cercetării ştiinţifice, ale experimentului;

— rezultatul acestei activităţi la concursurile pe obiecte şi pe meserii, după modelul:

Obiectul	Profesorul	Număr elevi partic.	Media	Premii pe clasă, clasificaţi la etapa următoare

— valorificarea acestei activităţi, la diferite nivele, în special la sesiunile anuale de referate ştiinţifice.

Este bine ca asemenea situaţii să fie însoţite de grafice comparative, generalizatoare, care stimulează în mod deosebit.

Nr. crt.	Meseria	Profesorul şi maistrul	Numele elevului participant	Punctajul	Premii

Analiza pregătirilor speciale pentru concursuri, examene — mobilizează cu atît mai mult cu cît, ca şi activitatea în cercuri, aceste activităţi necesită mult timp de pregătire, neremunerabile. *În cazul în care fiecare profesor organizează un curs de pregătire ca titular, analiza activităţii va trebui să evidenţieze sistemul de lucru al profesorului, planificarea şi parcurgerea integrală a materiei de examen, numărul de elevi cuprinşi, eficienţa acestor pregătiri, rezultată în primul rînd în opţiunea elevului pentru un profesor sau altul (nu e obligatoriu cel de la clasă) şi în mod special în rezultatele la examene.* În cazul cooperării la nivelul catedrei, directorul va trebui să urmărească în analiza, în afara celor enumerate mai sus, repartizarea numărului de teme de sinteză pe profesor (se face voluntar), *să popularizeze* tehnologia cea mai interesantă şi eficientă.

Alte capitole ale materialului de analiză ar putea fi: activitatea de perfecţionare în şcoală; activitatea tehnico-productivă; activitatea politico-educativă şi cultural-sportivă; activitatea consiliului de conducere; activitatea de îndrumare şi control; dezvoltarea bazei didactico-materiale etc.

În prezentul studiu ne-am oprit îndeosebi asupra analizei concrete a procesului de învăţămînt, ca parametru esenţial al eficienţei activităţii instituţiei şcolare, dar şi pentru că *acest aspect constituie elementul permanent de analiză, control şi îndrumare, în oricare etapă a anului şcolar*, în timp ce celelalte aspecte pot constitui subiecte de analiză periodică. *Esenţial este ca toţi factorii de îndrumare şi control, de analiză şi decizie din şcoală, să colaboreze pentru a evita paralelismele, asigurînd controlul fiecărui compartiment al activităţii instituţiei şcolare.*

Desigur, s-a oferit aici o posibilă variantă a evaluării activităţii şcolare şi *dacă procesul de valorificare a experienţei, sub acest aspect, s-ar face la nivel judeţean sau naţional, s-ar putea oferi metode tot mai complexe*, dar niciodată ideale, *pentru că fiecare unitate şcolară prezintă unele particularităţi*. Oricum, *optăm pentru o analiză ca rod al investigaţiei temeinice, de înaltă responsabilitate, deoarece este, în ultimă instanţă, lecţia, deschisă a directorului în faţa colectivului profesoral, sau a educării generale a oamenilor muncii.*

Cultura — unele delimitări conceptuale

Prof. dr. DUMITRU POPOVICI
Școala militară — Sibiu

REFLEXELE CULTURII în domeniul pedagogiei, precum și evidențierea aspectelor funcționale ale acestora în procesul de perfecționare și autoperfecționare a personalului didactic, constituie un domeniu mai puțin cercetat de gîndirea noastră pedagogică. tic. Iată de ce ni se pare că dezbaterea din „Revista de pedagogie", inițiată în nr. 11/1982, se dovedește mai mult decît binevenită pentru toți cei care lucrează în învățămînt. Încercăm și noi să ne aducem contribuția prin cîteva delimitări conceptuale absolut necesare și o serie de observații pe care le generează acestea, cu totul convinși de adevărul afirmației lui N. Pirenne: „Fiecare autor clasifică o anumită latură, pune în evidență cîteva trăsături, consideră anumite aspecte. Cu cît sînt mai numeroase aceste contribuții și aceste relatări, cu atît realitatea infinită se dezvăluie mai mult. Toate aceste relatări sînt incomplete, toate sînt imperfecte, dar ele contribuie toate la progresul cunoașterii"[1].

Cultura — cultura generală

Problema cea mai dificilă care ascunde un mod de implicații și multe complicații pentru teoretician constă în a delimita între cultură și cultura generală. Desigur că nu putem porni de la înțelegerea culturii drept sumă a valorilor materiale și spirituale create de omenire, ci ne limităm la cultura spirituală. Important este să reținem că în cultura spirituală (o numim mai departe, simplu, cultura) nu putem include orice creație ideatică, orice produs al subiectivității individuale sau chiar colective, ci doar pe acelea materializate în forme care să le dea glas, fiind posibil astfel de cunoscut. Acestea depășesc individul, spiritul său, intrînd în patrimoniul social. *Cultura însumează deci valorile spirituale create de oameni pentru oameni și se distinge ca o componentă obiectivă a vieții sociale, este un dat, la un moment dat, pentru a fi asimilat.* Înseamnă că pentru ca o valoare să fie componentă a culturii este necesar să fie rod al efortului spiritual uman, să fie concretizată într-o formă materială accesibilă (adică la care să aibă acces consumatorul de cultură). Insistăm asupra caracterului obiectiv al culturii pentru că ni se pare că de aici putem face trecerea la conceptul de cultură generală. De obicei această trecere este realizată fără evidențierea punții de legătură, fără sugerarea elementului care naște trecerea.

Prin cultură generală „se înțelege mai degrabă — scrie T. Vianu — *o mobilare a minții* cu cunoștințe de tot felul... Un om cu o cultură generală ar fi, prin urmare, cineva care cunoaște în linii largi istoria omenirii, care are *o oarecare idee* despre... cultura generală, este *o instrucție* mai mult sau mai puțin completă..."[2].

„*Însușirea* cunoștințelor instrumentale cu calitățile lor de a fi operaționale și funcționale asigură ceea ce putem numi astăzi cultura generală"[3]. Exemplele ar putea continua, toate avînd darul să reliefeze cel puțin următoarele aspecte:

— conceptul de cultură generală sugerează direct legătura culturii cu destinatarii ei. Prin aceasta se delimitează a fi un concept cu aplicabilitate în domeniul pedagogiei;

— cultura generală cuprinde un set de valori spirituale, componente ale culturii, *însușite*, cunoscute, asimilate de un grup de oameni sau de un om. Prin acest proces omul devine „omul cult contemporan" (G. Mialaret), iar societatea devine cultă sau civilizată: „Un om cult sau un om civilizat, o masă cultivată sau civilizată de oameni presupune nu numai un anumit nivel cultural-educativ într-una sau cealaltă din componentele culturii sau civilizației, ci neapărat și atingerea unui nivel de ansamblu bine dotat, bine echilibrat, bine integrat, care să cuprindă deci în proporții optime toate componentele culturale necesare unei vieți umane superioare[4]";

[1] Apud. A. Schaff, *Istorie și adevăr*, Edit. politică, București, 1983, p. 330.
[2] T. Vianu, *Opere*, vol. 8 — Ed. Minerva, București, 1979, p. 157 (subl. ns.).
[3] V. Bunescu, *Cultura , cultura generală, de specialitate, profesională*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1982, p. 39 (subl. ns.).
[4] Traian Herseni, *Coordonate ale culturii de masă*, în *Psihosociologia culturii de masă*, București, Ed. științifică, 1968, p. 20.

— cultura reprezintă un produs al conștiinței individuale și sociale pe cînd cultura generală evidențiază arsenalul spiritual care îmbogățește conștiința individuală și socială. Cultura, din punctul de vedere al conștiinței, este o avortare, pe cînd cultura generală este o asimilare;

— dacă despre cultură putem vorbi la modul impersonal, cultura generală se cere a fi legată de cel care o însușește, ceea ce nu înseamnă că o putem aborda drept cultură generală a persoanei, așa cum procedează A. Roth, în lucrarea sa „Omul multidimensional". Considerăm cultura generală ca fiind unică, indivizii atingînd unul sau altul din palierele sale.

Am putea conchide, că *prin cultură înțelegem ansamblul valorilor spirituale cu relevanță socială, iar prin cultura generală înțelegem ansamblul valorilor spirituale asimilate de om / societate și care permit atingerea nivelului de om / societate cult contemporan.*

Despre cultura generală

Un prim aspect care se impune a fi analizat este cuprins în întrebarea: în ce măsură este justificat și justificabil conceptul de de cultură generală? Credem că justificarea nu constă în faptul că el limitează zona orizontală a culturii — de fapt nici nu poate fi vorba despre aceasta — , ci în necesitatea de a simboliza prin limbaj realitatea unui conținut de cultură solicitat de practica socială. De fapt, cultura generală este răspunsul ideal pe care oamenii concreți ai unei anumite perioade istorice îl oferă cerințelor pe care aceasta le impune. Mai mult, acest gen de cultură (generală) permite defalcarea ei în cultura profesională și de specialitate (așa cum generalul există numai în și prin particular, dar să nu uităm că particularul cuprinde, încorporează generalul într-o formă specifică). Conceptul este cu relevanță pedagogică, interesînd deopotrivă pedagogia școlară și universitară, socială și generală; în alte domenii își pierde orice semnificație. Aici intervine deja o altă întrebare: cultura generală este etajată în sensul unor grade distincte: elementar, mediu, superior, de erudiție, sau societatea impune un anumit nivel al culturii generale? Credem că răspunsul trebuie să țină seama de faptul că sensul conceptului de cultură generală este legat de omul cult, astfel încît dacă am accepta etajarea culturii generale, volens nolens, trebuie să o acceptăm și în cazul omului cult contemporan. Or, omul cult contemporan reprezintă un „model cultural general", în cazul țării noastre el primind denumirea de omul nou sau personalitate multilateral dezvoltată. Iar multilateralitatea „trebuie înțeleasă în sensul că orice om poate și trebuie să-și însușească formele fundamentale ale conștiinței sociale (științifică, filozofică, politică, economică, morală, juridică, estetică) la un nivel socialmente posibil și necesar și să se manifeste liber în raporturi sociale și umane variate"[5]. Se desprinde ușor concluzia că *cultura generală este o stachetă, un nivel de aspirație pentru orice vîrstă și nu o realitate diferită, la vîrste diferite.* Este adevărat însă că ea are un caracter concret-istoric, este o realitate diferită la vîrste diferite ale istoriei unui popor și diferită pentru popoare diferite în același „ceas" al istoriei. Aceasta derivă desigur din faptul că *întregul conținut al culturii generale este „comandat" de practica socială.* Un alt argument, care favorizează opinia exprimată aici, constă în faptul bine știut că *rolul principal al culturii generale constă în a fi suportul oricărei culturi de specialitate sau profesionale.* Dacă am considera ca adevărată existența unor culturi generale elementare, medii etc., concluziile care se impun în direcția enunțată mai sus ar fi cel puțin nerealiste.

Odată cu dezvoltarea societății, cultura generală tinde mereu să cuprindă o arie tot mai largă și mai ales să se adîncească, adică parcurge drumul nu numai pe orizontala culturii, ci și pe verticala sa. Înseamnă că putem evidenția *caracterul mobil al culturii generale,* ceea ce invită pe toți aspiranții la titlul de om cult să nu înceteze a străbate drumul culturii. *Eficiența în oricare activitate este condiționată astăzi,* mai mult decît oricînd în trecut, *de cuantumul și nivelul de adîncime al cunoștințelor generale pe care le deține fiecare, de gradul de operaționalizare al „cunoștințelor instrumentale".* Altfel spus, credința că astăzi mai putem înțelege prin cultura generală nivelul inferior al conștiinței, conștiința comună este de-a dreptul falsă. Cunoștințele la acest nivel sînt lipsite de precizie, nu pot exprima în forme esențializate structurile realității, în fine, nu pot fi nici operaționale și nici funcționale. *Cultura generală propune achiziții spirituale realizate prin poziție meditativă, prin studiu și analiză, prin efort rațional și nu doar observațional, perceptiv.* Rezultă de aici că *atingerea nivelului culturii generale cere cu tărie depășirea fazei contemplative, impunînd poziția activațională.* Numai astfel se poate transgresa granița de care este mărginit omul instruit (omul care cunoaște multe lucruri), atingînd palierul omului de cultură: „Un om de cultură este un om care știe să se poarte potrivit lucrurilor pe care le cunoaște, experienței de viață pe care o are, înțelepciunii cîștigate. *Un om de cultură este un om al semnificațiilor și al sensurilor generale, un om al acțiunilor*

[5] Tudor Cătineanu, *Elemente de etică,* vol. I, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1982, p. 20.

motivate și bine definite, un om al comportamentului superior, un om moral (subl. ns.)"[6].

Poziția activ-rațională în actul însușirii culturii se cere manifestată încă din familie și apoi ridicată la noi parametri calitativi în școală.

În studiile publicate se insistă asupra rolului școlii în făurirea culturii generale. Indubitabil că școala deține rolul important, ea întipărind în mintea elevilor valori teoretice din diverse ramuri ale cunoașterii umane, dar nu trebuie să uităm că *familia are de asemenea un rol care nu trebuie neglijat.* Ea înnobilează copilul cu „valorile fundamentale, acelea care dau stilul permanent al vieții, în așa fel încît omul păstrează pînă la maturitate urma influenței familiale, bune sau rele"[7].

Am adus în discuție această problemă pentru a evidenția *necesitatea colaborării strînse care trebuie să existe între școală și familie în procesul de educare și formare a omului cult contemporan.* Nesocotirea sau chiar neglijarea acestei cooperări se exprimă în nerealizarea dezideratului propus. Fără a mai insista, credem că *sînt destul de edificatoare exemplele de oameni cu vaste cunoștințe teoretice cărora le lipsesc „valorile fundamentale"* (sau *nu se manifestă funcționalitatea lor*) și invers. Despre ei nu se poate spune că au atins nivelul culturii generale, conținutul lor spiritual și atitudinal este văduvit de una sau alta din dimensiuni.

Un aspect care devine foarte important pentru timpul pe care-l trăim, este legat de *valoarea socială a culturii generale*, adică de *importanța practică a acestui concept*, de caracterul său operațional. Cu alte cuvinte, am putea întreba: conținutul care „umple" conceptul de cultură generală este necesar omului și pentru ce? Este cert că astăzi și pe măsură ce timpul se scurge, *omul este „admis" de societate după eficiența participării sale la progresul social.* În acest cadru, *cultura generală nu poate să contribuie doar la sporirea prestigiului spiritual al individului*, la furnizarea cheilor pentru a deschide ușile saloanelor sau a cercurilor de discuții pretins intelectuale, *ci are o incontestabilă valoare practică.* Referindu-se la acest aspect, tovarășul Nicolae Ceaușescu arată că omul de azi și de mîine trebuie să fie un bun specialist „dar totodată, el trebuie să aibă cunoștințe multilaterale *pentru a putea să se adapteze ușor* cerințelor dezvoltării forțelor de producție, progresului economiei naționale"[8]. *Cultura generală devine deci un instrument de adaptare la viața socială; ea nu este un lux, ci o necesitate, societatea pretinde ca fiecare om să o stăpînească.* Dacă ne referim la cadrele didactice, atunci rolul pe care-l dețin nu poate fi realizat decît în condițiile atingerii nivelului la care se află cultura generală în fiecare moment al devenirii sale.

Ultimul aspect, cu care încheiem dealtfel această parte a intervenției noastre se referă la *raportul dintre conceptele de cultură generală și cultură de masă.* Avînd multiple sensuri în literatura de specialitate, de unde derivă și imprecizia recunoscută, conceptul de cultură de masă a fost reevaluat în țara noastră mai ales după Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, cînd a fost definit drept însușire de către mase a celor mai de seamă valori ale culturii spirituale, naționale și universale, cu scopul realizării acestor valori în personalitatea umană multilateral dezvoltată, în fapte de civilizație socialistă și comunistă[9]. Cultura de masă ne apare drept tot un concept cu aplicații în pedagogie, dar și în sociologia culturii. Pentru pedagog credem că semnifică acea parte din cultura generală, transmisă, însușită și asimilată de către oameni prin mijloace moderne de comunicare, prin acele mijloace care depășesc nu calitativ sau cantitativ, ci doar ca modalități, influența familiei (ca relație părinte-copil), precum și a școlii.

Cultura profesională, cultura de specialitate

Cultura profesională și cea de specialitate sugerează nu o limitare a culturii generale pe orizontală, ci doar cantonarea în una sau alta din zonele sale care este „explorată" mai în adîncime. Reprezintă, folosind un termen ce aparține lui Constantin Noica, o „limitare care nu limitează". *Cultura profesională se realizează pe fondul culturii generale, iar cultura de specialitate pe fondul celei profesionale:* „indiferent de specializarea pe care și-o alege un tînăr — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — el trebuie să cunoască bine științele fundamentale — fizică, matematică, chimie, biologia — fără de care nici un specialist nu va fi în stare să lucreze la nivelul corespunzător. De asemenea, el trebuie să-și însușească concepția revoluționară despre lume, să-și asigure cunoașterea istoriei și a culturii patriei noastre socialiste"[10].

Pentru a distinge mai bine între cultura generală, profesională și de specialitate, propunem să abordăm această problemă în legătură cu creativitatea (înțeleasă drept capacitate de a produce creații). *Cultura generală nu oferă manifestarea creativității, dar o pregătește; ea este necesară dar nu suficientă. Cultura profesională apropie posibili-*

[6] Virgil Stancovici, *Filozofia integrării*, Buc., Editura politică, 1980, p. 245.
[7] Tudor Vianu, *Op. cit.*, p. 275.
[8] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 17, Editura politică București, 1979, p. 54.
[9] Vezi C. Pottngă, *Socialismul și cultura de masă*, Iași, Ed. Junimea, 1972 (subl. ns.).
[10] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 53.

tatea realizării creației dar nu o realizează, pe cînd cultura de specialitate desăvîrșește manifestarea creativității: „pregătirea generală condiționează buna desfășurare a celei particularizate, dar n-o suplinește pe aceasta din urmă; soluția unei probleme concrete poate veni numai în urma unei minuțioase pregătiri în legătură cu problema dată"[11].

Iată cîteva concluzii furnizate de aspectele reliefate mai sus: orice om este capabil de creativitate, dar numai în măsura în care este depozitarul culturii de specialitate; cultura generală și cea profesională nu sînt suficiente pentru a întemeia actul de creație, deși fără ele nu se poate realiza acest act; *cultura generală, profesională și de specialitate sînt inerente creativității*, deoarece nici unul din termeni nu reprezintă suficiența, nu pot fi reduși unul la altul și nici nu pot fi deduși unul din altul; gradul de creativitate al omului depinde de măsura în care pătrunde în cultura de specialitate, ceilalți doi termeni fiind constante obligatorii de însușit; specializarea care permite creativitatea nu conduce la unidimensionarea spirituală, din moment ce ea se clădește și depinde de cultura profesională și de cea generală ; cel ce stăpînește cultura generală și profesională reușind să pătrundă adînc în cultura de specialitate își lărgește, prin creațiile sale, orizontul libertății: „Cultura — scrie T. Vianu — este deci un act de afirmație a libertății omenești și această libertate omenească valorează nu numai pentru mediul natural, dar și pentru mediul social: omul cult nu suportă pasiv datele sociale care înconjoară existența sa, ci caută să le transforme în sensul scopurilor și idealurilor morale"[12]. Și dacă gîndim că *pentru cadrele didactice cercetarea și rezultatul său, creația nu trebuie să fie un semn distinctiv, ci o stare firească, un mod de a fi al dascălului*, atunci este lesne de înțeles că nu este dascăl acela căruia nu-i este inerentă „triada" culturală asupra căreia am opinat în aceste rînduri.

Acum, în final, se desprinde ușor concluzia că între cele trei dimensiuni ale „triadei" nu există nici o opoziție, am putea spune că termenul de *complementaritate* sugerează mai bine relația lor reală. În planul pregătirii cadrului didactic, care prin competență trebuie să acopere un larg spațiu educațional, această complementaritate se regăsește într-un larg orizont cultural (cultura generală), în cunoașterea problemelor pedagogice, psihologice, metodice și ideologice ale formării personalității multilateral dezvoltate, precum și într-o adîncită cunoaștere a domeniului său particular.

[11] Andrei Roth, *Omul creație*, Editura politică, București, 1978, p. 27.

[12] T. Vianu, *Op. cit.*, p. 351.

Coordonate pentru o metodică a predării-învățării filozofiei în liceu

Prof. VALDEMAR POPA
Liceul „Matei Basarab" — București

AVÎND ÎN VEDERE NOUA CALITATE în toate domeniile, la Conferința Națională a partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, spunea: „Trebuie să înfăptuim perseverent măsurile de ridicare și mai puternică a nivelului învățămîntului nostru de toate gradele" [2, p. 4]. *Printre aceste măsuri cu privire la învățămîntul liceal* pe lîngă programe, manuale, mijloace de învățămînt, un loc hotărîtor îl au cadrele didactice de diferite specialități care, pe lîngă vocație, talent și tact pedagogic, trebuie să aibă atît o bună pregătire de specialitate, cît și una psihopedagogică în general, de didactică și metodică în special.

Dacă la științele sociale, respectiv la filozofie, programa și manualul au cunoscut an de an o perfecționare evidentă, pînă acum nu avem încă o metodică a predării-învățării acestui obiect în liceu. Iată de ce în prezent se înscrie la ordinea zilei și sarcina de a gîndi, investiga și elabora *o metodă a studierii filozofiei în liceu.*

1. Cu privire la *conceptia, domeniul, obiectul și conținutul* unei metodici de specialitate s-au conturat deja mai multe orientări. Fie că metodica o concepem ca o didactică specială [9, p. 46], fie că este un ansamblu al preocupărilor pedagogice care se particularizează [5], fie că metodica este o pedagogie a specialității [6, p.8], metodica predării-învățării filozofiei nu poate fi decît o disciplină cu *obiect propriu* pe care practica l-a conturat deja, iar teoria urmează să-l definească și definitiveze ca știință, tehnologie și artă. Fiind o teorie a acțiunii eficiente în învățămînt, prin conținutul și structura sa,

metodica filozofiei trebuie să răspundă la întrebările: ce? de ce?, unde? cînd? cu ce metode și mijloace? pentru ce? etc. *Metodica predării, învățării și evaluării cunoștințelor asimilate de elevi este o știință normativă — interdisciplinară, care corelează un punct de vedere epistemologic și logic al conținutului filozofiei, cu punctul de vedere psihologic al elevului care învață filozofia și cu punctul de vedere al pedagogiei și sociologiei, al condițiilor predării și învățării. Metodica studierii filozofiei este o teorie a cunoașterii și acțiunii specifică predării și învățării acestei discipline școlare. Ea are un caracter teleologic și anticipativ, deoarece instituie scopuri ideale și reale în întreaga activitate de instrucție și educație prin filozofie.* Realizînd normele metodicii, profesorul se realizează într-un anumit fel de sine, în și prin elevii săi. Bazele științifice și ideologice ale metodicii studierii filozofiei le găsim în filozofia materialist-dialectică și istorică, în documentele de partid și de stat, în orientările noi din pedagogia și psihologia școlară în general, din didactică în special. Ca știință, *metodica este o teorie a legilor, principiilor, normelor și regulilor pentru predarea, învățarea și evaluarea unui anumit obiect de învățămînt și anume al filozofiei, care își are specificul și particularitățile sale, dar totodată metodica studierii filozofiei are un caracter experimental, deschis, creator, care se alimentează din practica școlară.* Din punct de vedere al structurii, metodica pleacă de la idelalul de viață care este idealul comunist, se definește prin scop și prin obiectivele generale, fundamentale, specifice și operaționale.

2. Ca *ideal educativ general*, societatea ne propune formarea *omului nou*, multilateral dezvoltat [*1*, p. 68; 2, p. 6], afirmarea plenară a personalității umane [2, p. 6], sub aspect intelectual, moral, științific, politic, tehnologic, profesional, înzestrată cu un larg orizont cultural, cu trăsături de voință și caracter care se exprimă în forme de comportament și conduită schițate de „Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, al eticii și echității socialiste". *Realizarea trăsăturilor omului nou devin scopul instructiv-educativ al studierii filozofiei, prin care elevilor li se deschide calea realizării de sine ca o necesitate intrinsecă fundamentală, care răspunde nevoii vitale de a înțelege lumea în mijlocul căreia trăiesc.*

Ca obiective generale, fundamentale, la care își aduc contribuția și celelalte obiecte de învățămînt, amintim aici în primul rînd rolul filozofiei la educarea multilaterală a elevilor [*10*, p. 4—5, 33]. Adică: *a)* formarea concepției materialist-dialectice și istorice despre lume și viață; *b)* educația materialist-științifică a elevilor; *c)* cultivarea moralei comuniste în rîndurile elevilor, formarea conștiinței morale și a conduitei morale; *d)* dragostea față de patrie și solidaritatea cu celelalte popoare, devotamentul față de cauza socialismului și comunismului; *e)* atitudinea înaintată față de muncă, educarea elevilor în *cultul muncii; f)* formarea elevilor în spiritul umanismului revoluționar, socialist; *g)* contribuția filozofiei la dezvoltarea *motivației* pentru învățătură și studiu; *h)* dragostea pentru adevăr, bine și frumos; *i)* formarea culturii generale a elevilor prin filozofie.

Obiectivele specifice, intermediare (cu generalitate medie) filozofiei, se pot clasifica, ca și la alte obiecte sociale din învățămînt, în obiective cognitive, afective și comportamentale. Printre *obiectivele cognitive* desprindem:

A. a) *Formarea unei gîndiri filozofice, logice, științifice, liberă de prejudecăți, a unei gîndiri creatoare, originale, receptive la nou, flexibile și operaționale, a unei gîndiri abstracte, dar nu sterile, cu posibilități de aplicare în practica vieții sociale, capabilă să surprindă esența dincolo de aparențe, de a lega generalul de particular și invers: b) formarea conștiinței de sine, dobîndirea sensului existenței; c) formarea convingerilor filozofice, morale, politice și științifice; d) înțelegerea conținutului lecției ținute de profesor sau studiată din manual; e) să interpreteze un demers filozofic sau un text filozofic, explicînd și rezumînd cele studiate; f) elevii din cerc, mai buni, să sintetizeze elaborarea planului unei lucrări, să redacteze o lucrare personală, să compună o scrisoare sau un dialog filozofic sau chiar scurte eseuri; g) să evalueze răspunsurile colegilor sau să-și autoevalueze propriile sale idei, să emită judecăți de valoare, să critice cu argumente enunțurile inconsistente, să tragă concluzii.* Aceste obiective specifice să fie concretizate în obiective operaționale, concrete, pe care le exemplificăm doar succint. *Elevul să știe să recunoască și să deosebească, prin caracterele ei, o concepție materialistă de una idealistă, să poată să clasifice sistemele filozofice în raport cu răspunsurile problemei fundamentale a filozofiei. Să poată să combată o concepție mistică, religioasă, o superstiție, o prejudecată, să distingă o concepție deistă de una teistă și alta fideistă; să deosebească, motivînd, o concepție dialectică în opoziție cu cea metafizică, să demonstreze prin ce e superioară dialectica față de metafizică, să deosebească dialectica idealist-obiectivă de dialectica idealist-subiectivă, dar și dialectica materialistă, obiectivă, de dialectica subiectivă, în unitatea lor.* Să combată cu argumente dogmatismul, scolastica, să știe exemplifica inducția și deducția. Elevii din cercul de filozofie să poată compara pe K a n t cu D a v i d H u m e și L e i b n i z, pe L e i b n i z cu J. L o c k e, pe H e g e l cu K a n t, pe F e u e r b a c h cu H e g e l, pe M a r x cu H e g e l și F e u e r b a c h. Dintr-o listă de filozofi studiați să știe să-i clasifice și caracterizeze ca materialiști naivi, moderni sau contemporani, pe cei idealiști,

în idealişti obiectivi sau subiectivi, să poată compara raţionalismul cu empirismul etc.

B. Obiectivele emoţionale, afective, prin educarea plăcerii pentru filozofie, dezvoltarea interesului pentru lectură şi problemele filozofice. Cultivarea emoţiilor în studiu, în instruire şi educaţie: *captarea atenţiei şi interesului, sensibilizarea elevilor pentru înţelegerea şi studierea filozofiei urmată de convingeri şi atitudini adecvate. Formarea sentimentelor intelectuale — curiozitatea ştiinţifică, certitudinea adevărului; a sentimentelor politice — apartenenţa la comunitatea naţională, la tradiţiile poporului şi ale ţării,* ca şi a celor *morale,* prezentîndu-le biografiile unor iluştri filozofi de-a lungul timpului, a unor marcante personalităţi politice — revoluţionari a căror viaţă şi-au închinat-o propăşirii patriei, poporului. De asemenea, să li se cultive plăcerea pentru meditaţia filozofică, pentru a căuta un sens mai înalt, valoric, al existenţei.

C. Priceperi şi deprinderi intelectuale şi de comportament. Disponibilitatea elevilor de a recepta cunoştinţele dar şi deprinderile, să ştie dar să şi facă ce ştiu, *să aibă atitudini înaintate faţă de societate, de muncă, de colectivul din care fac parte şi faţă de învăţătură;* faţă de alţii şi faţă de sine, traducerea convingerilor şi atitudinilor în comportamente. Se începe cu deprinderile de a învăţa, se continuă cu obişnuinţa de a citi şi folosi curent presa cotidiană, revistele social-politice, documentele de partid şi de stat, alcătuirea unor mape documentare pe diferite teme etc., de a face legătura între teorie şi viaţă. Întîlnind şi recunoscînd unele dificultăţi specifice filozofiei să nu renunţe la efortul de a căuta să recurgă la dicţionare, enciclopedii sau alte instrumente de referinţă.

D. Strîns legate de obiectivele cognitive şi de deprinderi sînt capacităţile care se pot manifesta, obiectiva, prin *fapte* şi *aptitudini* — intelectuale, moral-politice şi volitive pentru anumite fapte, care sînt potenţiale. *Filozofia dă nu numai cunoştinţe, ci prin specificul său formează şi dezvoltă capacităţi şi aptitudini pe care nu trebuie să le pierdem din vedere în concepţia unui învăţămînt formativ.* În primul rînd, este vorba de capacităţi de *cunoaştere* de un grad mai general, de înţelegere a realităţilor lumii, de sintetizare a celorlalte cunoştinţe particulare, de interpretare a lor dintr-un punct de vedere filozofic. Plecînd de la capacitatea de a învăţa, elevul va dobîndi capacitatea de a se *cultiva continuu,* permanent, de a încerca şi de a reuşi să transpună în practică cele ştiute de la filozofie, dar şi de la celelalte obiecte de studiu. Pe lîngă capacitatea de a privi critic cunoştinţele, de a discrimina adevărul de eroare, un rol important îl are *capacitatea de autoinstruire* şi *autocontrol, autoapreciere.* În al doilea rînd, un rol important în studiul filozofiei îl au *capacităţile morale, social-politice* care îi facilitează elevului posibilităţile de a se integra în viaţă şi-i dezvoltă calităţile necesare în domeniul relaţiilor sociale, de atitudine şi *comportament* adecvat, de integrare în grup şi să coopereze cu alţii, respectînd anumite principii şi norme de viaţă. În al treilea rînd, sînt capacităţile *volitive,* de a-şi fixa scopuri constructive şi reale, de a rezolva probleme de viaţă, de orientare şcolară şi profesională. Aici e vorba de capacitatea de a participa la *elaborarea* şi înfăptuirea *deciziilor* în diferite domenii de viaţă, pentru ţi se cere şi capacitatea de a-ţi asuma şi responsabilităţile ce decurg din iniţiativele şi faptele tale. Pe baza obiectivelor generale şi specifice, precum şi a capacităţilor, se precizează obiectivele operaţionale ale fiecărei lecţii în momentul întocmirii *proiectului de tehnologie didactică,* în care se înscriu secvenţele scenariului lecţiilor. În vederea acestor proiecte, profesorul îşi alcătuieşte o „bancă" de obiective generale, specifice şi operaţionale. Obiectivele se cer ierarhizate la două nivele: maximal şi minimal, pentru a putea efectua o evaluare şi apreciere diferenţiată, întrucît obiectivele se folosesc drept criterii de apreciere a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor, ca şi a capacităţilor manifestate în comportamente. Progresul şcolar va lua în considerare *baremele minime* de cunoştinţe şi deprinderi, ca rezultate în vederea optimizării instrucţiei şi educaţiei care aici sînt indisolubil legate.

3. *În funcţie de obiective se precizează şi selecţionează conţinutul programei şi manualului, al lecţiilor, al problematicii cercului de studiu al elevilor, precum şi al orelor de consultaţii, a muncii diferenţiate cu elevii.* În această parte sînt necesare de stabilit unele aspecte ce ţin de studiul şi aplicarea programei şi manualului de filozofie, precum şi alte auxiliare ale conţinutului, dicţionare necesare oricărui elev, antologii de texte sau alte instrumente de lucru.

4. Aplicarea *principiilor şi normelor didactice* în predarea-învăţarea şi evaluarea cunoştinţelor de filozofie. Desigur, aici vom aminti doar unele particularităţi a acestor principii şi norme. În primul rînd, situăm principiul partinităţii, al orientării politico-ideologice şi al motivaţiei sociale a cursului, de interpretarea documentelor de partid şi de stat. Pentru filozofie un principiu specific este cel al *corelării* cunoştinţelor şi unele probleme ale *predării interdisciplinare.* Avem în vedere ştiinţele, morala şi arta la nivelul studiat în liceu. Arta se cere a fi privită şi ca mod intuitiv de cunoaştere, subordonat cunoaşterii conceptuale, logice, abstracte. În cadrul acestui principiu un loc deosebit îl ocupă analiza multilaterală a fenomenelor şi proceselor. *Principiul unităţii dintre logic şi istoric se impune cu precădere în lecţiile de istoria filozofiei sau cînd prezentăm evoluţia conceptelor şi noţiunilor.* Urmează apoi principiul unităţii dintre teorie şi practică, dintre şcoală şi viaţă, dintre educaţie şi muncă. Tot specific filozofiei este vocaţia acesteia de a fi critică faţă de curentele nemarxiste, de a fi critică în sens constructiv

și creator față de propriile sale teze depășite de viață. Conform principiului educației permanente ni se cere *să învățăm elevii să învețe*, întrucît *elevul trebuie privit ca subiect activ al procesului de învățare*. Urmează regula trecerii de la concret la abstract și de aici la concretul logic, la reflecția filozofică sintetizatoare și invers. Aici se mai pot menționa în treacăt probleme ale raportului dintre limbajul comun și cel filozofic, problema locului experienței de viață, precum și relația dintre individual-particular și general și invers.

5. *Formarea gîndirii, a operațiilor intelectuale și a noțiunilor filozofice* este o sarcină fundamentală, care decurge din obiectivele specifice și operaționale ale predării-învățării acestui obiect de învățămînt. Specific acestor noțiuni este caracterul lor abstract și de maximă generalitate, prin care-și îndeplinesc o funcție dublă-cognitivă, reflectorie și constructivă. Formarea noțiunilor și a operațiilor gîndirii ca activitate de învățare, arată specialiștii [*11*, p. 186—209], are un aspect *motivațional* și altul *procesual* al învățării. Conținutul noțional, de valori, categorii și concepte, simple sau complexe, este dat de programă și de manual; spre exemplu, categoria de materie, mișcare, timp, spațiu, conștiință, conexiune universală, structură, sistem, determinism, libertate etc. (cîteva paradigme sau modele), pe cînd procesul formării noțiunilor și categoriilor solicită o serie de operații intelectuale generale și mai mult sau mai puțin specifice. Astfel, printre operațiile generale amintim: analiza-sinteza, abstractizarea-generalizarea, la care li se adaugă în mod treptat și adecvat (procesual) alte operații mintale ca: descrierea, clasificarea, comparația, corelația, opoziția, antiteza, interpretarea, determinarea, diviziunea, disocierea, adăugarea, combaterea, combinarea, selecția, echivalarea, esențializarea, stabilirea conexiunilor, descoperirea relațiilor cauzale, ierarhizarea și sistematizarea, convergența, deducția, inducția, explicarea, reexplicarea, integrarea, verificarea, contemplarea, exemplificarea etc. Un instrument de lucru al elevului care să-i faciliteze conștientizarea și exersarea operațiilor mintale poate fi fișa pentru activitatea independentă a elevului în dezvoltarea operațiilor gîndirii prin studiul filozofiei. Plecînd de la exemple, de la fapte, de la realități oglindite în alte concepte, cu ajutorul operațiilor mintale conceptualizăm, prin definiții, caracterizări, descrieri concise, ajungînd la principii și teorii care se încadrează unor scheme logice ale învățării [*3*], formînd sistemul noțiunilor. Aici este cazul să desprindem dificultățile specifice studierii filozofiei, care uneori se ignoră, ca și căile de înlăturare a lor. În primul rînd, menționăm că filozofia, ca și matematica, este o disciplină abstractă. Prin studiul filozofiei elevul e pus să treacă de la lumea care îi cade sub incidența simțurilor la lumea legilor, principiilor și categoriilor, a conceptelor abstracte accesibile numai intelectului. Filozofia este o cunoaștere reflexivă care plecînd de la ontologie, de la realitatea obiectivă, are drept conținut operatoriu gîndirea „gîndirii", lucrează pe modele ideale, logice, ea dezvăluie relații interne, accesibile în viața comună. Punctul de plecare al gîndirii filozofice, să zicem așa, este gîndirea, deși nu neagă originea sa senzorială, e o cunoaștere nu prin reprezentări ci prin concept, nu nemijlocită, ci mijlocită, operează cu datele „suprasensibile", deși nu neagă percepția și intuiția la care face apel în formarea și consolidarea unor noțiuni la nivelul gîndirii elevilor. De aceea, cunoașterea prin imagini artistice se poate folosi cu succes pentru a avea un „substrat" concret al gîndirii abstracte. În al doilea rînd — dar nu ultimul — conceptele filozofice nu reflectă atît individualul existenței, ci mai ales *relațiile* existenței materiale, spirituale sau dintre spirit și materie, ceea ce e tot de natură abstractă. Conceptele filozofice cuprind generalul, universalul, necesarul, esențialul din lumea fenomenelor, a aparențelor să le spunem așa, a contingentului. Deoarece în filozofie se operează cu concepte ce au suport verbal, *un rol important îl deține însușirea vocabularului specific*. Aici se poate lucra, în unele momente, cu fișe de cunoaștere a vocabularului filozofic.

6. Obiectivele și conținutul determină *metodele* de predare, de învățare, de cercetare, ca și metodele și tehnicile de evaluare, ceea ce îndeobște se numește în mod curent *metodologia studierii filozofiei*. În predarea și învățarea filozofiei se pot aplica cu succes, dar în mod adecvat, multe din metodele de învățămînt folosite la celelalte obiecte [*4*].

Menționăm doar unele cu particularitățile lor. Dezbaterea problematizată sau dialogul fertil, comentariul de text, metoda cazurilor sau analizei de caz a situațiilor de viață, mai ales la lecțiile despre conștiință unde fiecare profesor își poate alcătui o „bancă" de cazuri tipice și actuale. Lectura, cu funcțiile ei, ocupă un loc important în însușirea și înțelegerea filozofiei. De aici necesitatea educării lecturii filozofice, a gustului de a dialoga cu autorii cititi. Pe lîngă metoda expunerii problematizate, dramatizate sau cu oponent, putem folosi metode active-participative, euristice ca metoda învățării prin descoperire dirijată și redescoperirii sau chiar cercetării, a problematizării, modelării, jocului cu roi (asumarea rolurilor) la unele lecții de istoria filozofiei, în cercul de elevi, sau de materialism istoric. Tot în cerc pentru lecțiile de istoria filozofiei se poate folosi metoda biografiei intelectuale, științifice și morale a filozofilor, evocarea, comentarea și interpretarea unor cugetări, aforisme sau maxime. Citind, în mod specific se promovează comunicarea bazată pe limbaj „intern", reflecția personală care se cere tot mai mult cultivată [*4*, p. 137—142] ca un remediu al folosirii abuzive a mijloacelor audiovizuale, al învățării superficiale, negîndite, neargumentate. Un loc important îl va ocupa *munca independentă* la care se pot folosi uneori fișe de muncă independentă ca și munca în echipă.

Pentru unele secvențe de învățare, ale auto-instruirii pot fi folosite metodele învățămîntului programat, dacă ținem seama de rolul central al dialogului în filozofie.

7. *Sistemul mijloacelor de învățămînt* este legat de sistemul metodelor de învățămîn

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

și în funcție de scopul, obiectivele și sarcinile pe care le avem de realizat. Dacă profesorul își întocmește proiecte de tehnologie didactică pentru fiecare lecție și poate avea *o carte a profesorului*, elevul pe lîngă manual, caietul de notițe și vocabularul practic — în lipsa *Dicționarului elevului* — poate avea fișa de lucru individuală și independentă sau în grup, antologii, ziare, reviste, *caietul de filozofie* cu planuri de lecții, întrebări, exerciții, scheme logice, modele, planșe, grafice și breviare de noțiuni, concepte și categorii noi. Punctul de documentare politico-ideologic ca și cabinetul de științe sociale, prin dotarea, organizarea și funcționalitatea lor vor crea cadrul adecvat de predare, învățare, studiu și cercetare. Din ele nu vor lipsi mijloacele audiovizuale corespunzătoare.

8. În cadrul *formelor de organizare* a procesului de învățămînt, *metodica se ocupă de lecție, seminar, cercul de elevi, lectura particulară a elevilor, studiul în bibliotecă, consultația, meditația cu scop de recuperare, munca individuală a elevilor, temele pentru acasă, sesiunile de comunicări și referate, concursuri, întîlniri, mese rotunde etc. cu întreaga clasă* (frontal), *pe grupe* (echipe), *individual ori combinată.*

Lecția, ca formă de bază a organizării învățării va defini și operaționaliza în mod specific obiectivele acestei discipline, pe care le comunică elevilor și pentru învățare și pentru evaluare. Tipurile de lecții [7] independent de criteriul lor de clasificare, care — iei nu mai are un prea mare rol practic, vor fi: expunerea sistematică (prelegerea școlară), expunerea dramatizată sau cu oponent (alt profesor sau un elev), expunerea de sinteză și concluzii, prelegerea-dezbatere cu momente de problematizare și comentare de texte, dezbaterea-studiu de caz (sau de analiză), lecția-dezbatere a temei pentru acasă, lecția introductivă și lecția de sinteză, de recapitulare (variante ale prelegerii școlare sau ale seminariilor), lecția de formare a noțiunilor, lecția pe bază de referat (variantă a dezbaterii), lecția combinată (mixtă), lecția de formare a priceperilor și deprinderilor de muncă independentă, lecția de învățare individuală sau în grup în cabinet cu asistența adecvată a profesorului, lecția de verificare și apreciere, lecția de discutare a lucrărilor de control la care se pot alcătui *fișe* cu greșeli și lipsuri tipice, lecția concurs (oral sau scris), lecția răspuns la întrebări (dialog invers), lecția-consultație, lecția de vocabular etc. Apoi, lecțiile sau ședințele de cerc cu temă de istoria filozofiei la care se narează, se schițează, se evocă biografii, se caracterizează și rezumă opere sau pasaje din opere filozofice etc.

9. *Modele de proiecte de tehnologie didactică:* obiective și sarcini-cunoștințe, noțiuni, priceperi, capacități, deprinderi, convingeri, metode și procedee de instruire, mijloace, bibliografie, desfășurarea lecției, anexe cu fișe de lucru etc.

10. *Factorii activi ai desfășurării procesului de învățare*, profesorul și activitatea sa (arta de a preda) și elevul cu activitatea lui, (arta de a învăța), rolul de organizare și îndrumare al profesorului și rolul de subiect al elevului. Optimizarea relației profesor-elev și elevi; climatul instructiv-educativ.

11. În concordanță cu principiul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, activitate social-politică-*inițiere în cercetarea științifică* (profesor-elevi). Metodologia cercetării [3, p. 33—34], formularea problemei, proiectarea ipotezei, planul cercetării, documentare, informare, colectarea, organizarea și prelucrarea datelor, ideilor încheindu-se cu noi probleme. Profesorul desfășoară permanent o activitate de observație și autoobservație a activității didactice (jurnal de observație a lecțiilor ținute, cu experiment sau fără experiment). Elevul: inițierea în direcția cercetării științifice (studiu, note de studiu, teze, plan etc.), metode de întocmire a unor referate sau comunicări științifice școlare. *Cercul de filozofie* — dezvoltarea aptitudinilor de investigare, tematică și bibliografie generală pentru elevii din cerc, stimularea activității cercului, eficiență.

12. *Metode și tehnici de evaluare* și interevaluare, de control și autocontrol. Ce evaluăm? Cunoștințe, priceperi deprinderi, capacități, aptitudini și comportamente. Metodele de predare și învățare cu funcțiile lor de evaluare. Instrumente de evaluare-fișa de evaluare a cunoștințelor, a vocabularului de filozofie; grila de evaluare; autoevaluare, interevaluarea elevilor, uneori și teste (baterii de teste și de fișe de evaluare și de notare). Îmbunătățirea rezultatelor după evaluare în munca profesorului și munca elevilor.

În raport cu obiectivele generale, specifice și operaționale, profesorul va adopta o anumită *strategie* a predării și învățării, va alege într-o anumită manieră metodele, mijloacele și tehnicile construind o adevărată artă a muncii sale și a elevilor.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Edit. politică, 1975.
2. Nicolae Ceaușescu, *Raport cu privire la stadiul actual al edificării socialiste, la realizarea Planului național unic de dezvoltare economico-socială, la programele speciale și la măsurile pentru îndeplinirea cu succes a cincinalului, a hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului*, „Scînteia" din 17 dec. 1982.
3. Vasile Bunescu (sub red). — *Formarea unor noțiuni de filozofie la elevii din liceu* — studiu experimental — E.D.P., 1967
4. I. Cerghit, *Metode de învățămînt*, ed. a II-a, E.D.P. 1980.
5. Maria Giurgea, *Didactica generală*, Curs litografiat, C.U.M.B., 1972.
6. Cornelia Grümberg, *Introducere în metodica predării științelor sociale* — note de curs-litografiat, București, 1974.
7. Miron Ionescu, *Lecția între proiect și realizare*, Edit. „Dacia", Cluj-Napoca, 1982.
8. Dumitru Muster, *Ce este și ce nu este cercetarea pedagogică*, în revista „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 4/1978.
9. Nicolae Oprescu, *Didactica*, partea a II-a a Cursului de pedagogie, 1977;
10. Valdemar Popa, *Rolul educativ al științelor sociale*, în revista „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 4/1976;
11. Ion Radu, *Psihologia școlară*, Curs litografiat, Cluj-Napoca, 1980.

ELENA BĂRBULESCU, LAURENŢIU ANTON

The countryside school as an active part en the great problems of the agrarian revolution

The authors presents the experiment made by some schools from the department of Olt, experiment concerning the integration of education with the research and with the production. In terms of the new agrarian revolution display, the schools from the department of Olt are directly participating to the competent formation of the cadres that are supposed to work in agricultute. It is especially pointed out the fact that the pupils must be trained in the direct work and initiated in applying the conquests of the agricultural sciences iu each and everay branch of agriculture. One valuable side of this experiment is represented by the exchange of experience among the schools and the socialist agricultural units. In the same time it was extended, with good results, the system of patronizing the country side schools by the industrial agrarian lycées.

ION T. RADU

„Complete and Permanent Valuation" — a strategy for improving the didactic process

The author suggests in his study the examination of some problems of the different modalities of integration with the didactic act of the valuative actions having in view a more efficient didactic technology.

From the thre modalities of voluation — the initial one or the starting one, the cumulative (the sumative) and the permanent (the formative)—, which as the author shows Hrough their different shades. these models do not oppose each pther the stops to the concept of complete and permanent valuation. There are presented also the exigences to wich must answer this valuative act and its defining features.

GHEORGHE NEAMŢU, ANANIE FĂRCAŞ

Karl Marx — De nouveaux horizons dans la formation de la personnalité humaine

L'étude met en évidence l'apport de Marx à la création des bases scientifiques de la pédagogie. Les auteurs relèvent le fait que le matérialisme dialectique et historique a jeté les bases méthodologiques de l'explication et de l'interprétation scientifique des phénomènes éducatifs pour les sciences de l'éducation. Les auteurs démontrent que dans la vision de Marx, la formation-multiforme de la personnalité, l'éducation intellectuelle représente la dimension à laquelle est lié l'épanouissment personnel de l'homme de sa personnalité. Les auteurs concludent qu'en Roumanie Socialiste, le Parti Communiste Roumain met en œuvre d'une manière créatrice le marxisme, étayant sur des bases scientifiques le processus d'enseignement et d'éducation, se préocupant en permanence de la formation de l'homme nouveau multilateralement développé.

Asociaţia generală a ştiinţelor educaţiei

(Urmare din pagina 50)

dinile profesionale — în procesul integrării sociale fericite pentru individ şi eficiente pentru societate"), prof. dr. George Văideanu *(titlul comunicării înscrise: „Dezvoltarea trecută prin educaţie").*

Congresul a avut o şedinţă de deschidere, cu o „introducere în temă", prezentată de preşedintele A.M.S.E., prof. dr. M.-L. van Hereweghe, *şi şedinţe plenare cu prezentare de rapoarte: prof. dr. G. MIALARET şi dr. J. GUGLIELMI, Universitatea din Caen—Franţa; prof. dr.* L. Shaw, *Universitatea din San Diego, S.U.A.; prof. dr. H.* Klein, *Universitatea Humboldt, din Berlin. R.D.G.; prof. dr.* H. Scheuerl, *Universitatea din Hamburg, R.F.G.; prof. dr. E.A.* Yoloye *Universitatea din Ibadan, Nigeria; Academia de ştiinţe pedagogice a U.R.S.S.; prof. dr.* S. Bruera, *Universitatea din Rosario, Argentina; prof. dr.* M.B. Sutherland, *Universitatea din Leeds, Anglia; prof. dr. V.* Heikkinen, *Universitatea din Tampere, Finlanda,-fiecare urmată de discuţii. Comunicările au fost prezentate şi discutate pe grupe de subiecte, în 8 secţii: I — preşedinte prof. dr.* J. Ardoino, *Universitatea din Caen, Franţa („Dezvoltarea personalităţii prin educaţie; aspecte istorice şi filosofice"); II — preşedinte* Dumitru Muster *(„Ştiinţele educaţiei şi cercetările în domeniul personalităţii şi societăţii"); III — preşedinte prof. dr. U. Dahllöf, Universitatea din Uppsala, Suedia („Personalitatea şi educaţia în diverse societăţi"); IV — preşedinte prof. dr.* N. Sanz de Bruera, *Univesitatea din Rosario, Argentina („Societatea, programele de studii şi personalitatea: scopuri, conţinuturi, evaluare, inovare"); V — preşedinte prof. dr.* W. Bladergroen, *Universitatea din Groningen, Olanda („Asupra modurilor de a dezvolta personalitatea în direcţiile dorite"); VI — preşedinte prof. dr.* J. Niemi, *Universitatea Northern Illinois, S. U. A. („Omul şi societatea în schimbare; dezvoltarea permanentă a personalităii"); VII — preşedinte, prof. dr.* K.-H. Günther, *Academia de ştiinţe pedagogice a R.D.G. („Dezvoltarea personalităţii educatorilor"); VIII — preşedinte prof. dr.* W. Tulasiewicz, *Universitatea din Cambridge, Anglia („Dezvoltarea personalităţii în educaţia oficială").*

Viitorul congres va fi organizat de Universitatea din Madrid, în anul 1985.

Sommaire–Contents–Содержание 4/1983

El. Bărbulescu, L. Anton – The country side school as an active part in the great problems of the agrarian revolution ● I. T. Radu – „Complete and permanent valuation" – a strategy for improving the didactic process ● Gh. Neamţu, A. Farcaş – Karl Marx – New horizons in the many-sided formation of the personality ● A. Tucicov-Bogdan: Some psychological aspects of the new relation ship teacher-pupils ● S. Năstăsescu-Cruceru – The investigation of the pupil's degree of receptivity twords the educational influences ● Gh. Tomşa – The school and profesional irresolution for the in gymnasiums pupils ● T. Mareş – Efficient modalities to prevent the mystical and religious influences ● T. Mariu – Reasons and suggestions for eliminating some typical spelling mistakes ● Gh. Fleancu – How to establish an ensemble of problems in order to ensure the creative appropriation of the literarry works by the pupils ● D. Gligor – The verbal communication stimulation for the under school age children ● El. Nan – The realization of the pupils' artistic education using the painting xxx – Theoretical and methodological orientations and exchange of ideas in the contemporary pedagogy ● El. Szappanyos – Some voluation techniques of the school activity (concerning the work analysis) ● D. Popovici – The culture some conceptual delimitations ● V. Popa – Some co-ordinates for a methodology of teaching and learning philosophy ● Books ● Ideas.

El. Bărbulescu, L. Anton – L'école du milieu rural impliquée dans les directement grands problèmes de la révolution agraire ● I. T. Radu – L'évaluation complète et permanente – une strategie de perfectionnement du processus didactique ● Gh. Neamţu, A. Farcaş – Karl Marx de nouveaux horizons dans la formation multiforme de la personnalité humaine ● A. Tucicov-Bogdan – Quelques aspects psychologiques de la nouvelle relation professeur – élèves ● S. Năstăsescu-Cruceru – L'investigation du degré de réceptivité de l'élève par rapport aux influences éducationnelles ● Gh. Tomşa – Le manque de décision scolaire et professionnelle chez les élèves du gymnase ● T. Mareş – Des modalités efficaces pour prévenir l'influence mystique et réligieuse ● T. Mariu – Causes et suggestions pour éliminer quelques fautes typiques d'orthographe ● Gh. Fleancu – Le rôle de l'établissement d'un ensemble de problemes dans l'apropriation créatrice par les élèves des œuvres littéraires ● D. Gligor – La stimulation de la communication verbale chez les préscolaires ● E. Nan – La réalisation de l'éducation artistique des élèves par l'intermédiare de la peinture ● xxx Nouvelles orientations théoriques et méthodologiques et confrontations d'idées dans la pédagogie contemporaine ● El. Szappanyos – Technique d'évaluation de l'activité scolaire (ayant traint àl'analyse du travail) ● D. Popovici – La culture – Quelques délimitations de concepts ● V. Popa – Des coordonnées pour une méthodologie de l'enseignement et de l'appropriation de la philosophie ● Livres et Idées.

Елена Бэрбулеску, Лауренцию Антон, Сельская школа-сильно включенная в проблемах аграрной революции ● Ион Т. Раду, «Полная и постоянная оценка» — стратегия усовершенствования дидактического процесса ● Г. Нямцу, А. Фэркаш, Карл Маркс — новые горизонты в многостороннем формировании личности ● Ана Тучков — Богдан, Психологические аспекты нового отношения преподаватель-ученики ● Стелиана Нэстэсеску-Кручеру, Необходимость исследования степени восприимчивости ученика к воспитательным воздействиям ● Г. Томша, школьное и профессиональное колебание у учеников гимназии ● Т. Мареш, Эффективные способы в предупреждении мистико-религиозного влияния ● Т. Мариу, Причины типичных ошибок по орфографии ● Г. Фляику, Роль проблематизации в творчестом усвоении литературных произведений ● Д. Глигор, Стимуляция устного сообщения у дошкольников ● Е. Нан, Художественное воспитание учеников способом живописи ● Дебаты: Теоретико-методологические ориентации и обмен идей в современной педагогике ● К. Сапаниос, Техники оценки школьной деятельности ● Д. Попович, Культура-некоторые концепционные границы ● В. Попа, Координаты для методики преподавания философии ● Книги — идеи

СТЕЛИАНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ

НЕОБХОДИМОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ СТЕПЕНИ ВОСПРИИМЧИВОСТИ УЧЕНИКА К ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ВОЗДЕЙСТВИЯМ

Автор излагает исследование среди директоров, классных руководителей и других преподавателей, по случаю занятий в кадре рецикляции или инспекции. Автор исследовал, как самые большие удовлетворения в работе дидактических кадров, так и их самые большие неудовлетворения. Для этого углубляются подробно характерные черты трудных и хороших учащихся, особенно их восприимчивость, причины ее недостатков и пути их поправления.

ANA TUCICOV-BOGDAN

Quelques aspects psychologiques de la nouvelle relation entre le professeur et les 'élèves

L'auteur propose une réconsidération concernant la base de la relation professeur – élèves dans le contexte de l'école contemporaine, l'étude de cette relation par rapport à la psychologie actuelle. Tout en mettant en évidence des caractéristiques psychologiques spéciales, l'auteur souligne la complexité et la diversité des relations possibles entre les enseignants et les jeunes en cours de formation.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31624 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

revista de PEDAGOGIE

5
Mai 1983
anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Tipuri de învățare și importanța ierarhizării lor*
- *Modalități de folosire mai deplină a disponibilităților de învățare ale elevilor*
- *Școala contemporană — o școală a învățării în clasă*
- *Orientarea școlară și profesională — efect al procesului instructiv-educativ*
- *Competență — dăruire*
- *Onisifor Ghibu ca istoric al pedagogiei*

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 5/1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

NICULAE OPRESCU — Tipuri de învățar[illegible] hizării lor 1
MAXIMILIAN BOROȘ — Modalități de [illegible] disponibilităților de învățare ale elev[illegible] 4

CERCETAREA PEDAGOGICĂ
ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
IOAN C. ROMAN — Școala contemporană — o școală a învățării în clasă 6
VERONICA ARTENIE — Eficiența metodelor activ-participative de învățare în clasă (la chimie) 8
ELENA MARCU, PELAGHIA POPESCU — Optimizarea pregătirii elevilor din gimnaziu pentru teza de matematică .. 12
ADRIAN NECULAU, STELA IANCU — Calitatea vieții școlare și sporirea randamentului la învățătură 15
LEON BUBURUZAN — Cunoașterea cauzelor fenomenului mistico-religios — premisă a optimizării activității de educație materialist-științifică a elevilor 18

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ
A TINERETULUI STUDIOS
ION DRĂGAN — Orientarea școlară și profesională — efect al procesului instructiv-educativ 22
TITUS ȘUTEU — Orientare — autoorientare dirijată spre școli și profesiuni 25
FRED MAHLER — Opțiuni profesionale și ruta școlară 27
EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII
VIOLETA NĂSTĂSOIU — Probleme legate de recapitularea finală 30
VALERIA DĂU GAȘPAR — Reușita și maturitatea școlară 32
MARIA DRĂGUȚ — Modalități de stimulare a creativității elevilor în cadrul lecțiilor de geometrie 37

PROGRAME ȘI MANUALE ȘCOLARE
ȘI EXIGENȚELE CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
MARIA VASILESCU, MARIA DINCĂ — Predarea noțiunilor de vocabular la clasele V-VIII și noua programă de limba română 41
DUMITRU GHERGHINA, CECILIA CIOROIANU — Manualul de gramatică și compunere pentru clasa a III-a 42
DUMITRU NICA, NICULAE GRIGORESCU — Considerații asupra manualului de geometrie pentru clasa a VIII-a 44
VASILE POPESCU — Propuneri pentru îmbunătățirea manualului de mecanizarea agriculturii pentru clasa a IX-a din liceele agroindustriale 46
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — Manualul și învățarea limbilor străine 47

PROFILE
FLORICA POPESCU — Competență — dăruire 51

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ
IOAN DOBRIDOR — Un simpozion valoros 55
IOAN NEACȘU — Caracteristicile psihopedagogice specifice dezvoltării copiilor din școala primară 56

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE
TEODOR GAL — Onisifor Ghibu ca istoric al pedagogiei 58

CĂRȚI — IDEI
VICTOR ȚÎRCOVNICU — O sinteză obiectivă a pedagogiei din sec. al XX-lea 3
GEORGE NESTOR — O carte pentru preșcolari 5
PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU — Dificultăți la învățătură și prevenirea lor 50
VISTIAN GOIA — Didactica 61
FLORIAN DITULEASA — LUCIA NĂSTASE Îndrumător valoros 61
IELIȚA GĂMULESCU — Învățămîntul și educația în R.S. Serbia 63
DUMITRU SALADE — Pedagogia oprimaților 64

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Tipuri de învăţare şi importanţa ierarhizării lor

Dr. NICULAE OPRESCU

ÎN VEDEREA RIDICĂRII CALITĂŢII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI, cercetările psihopedagogice din ultima perioadă se îndreaptă tot mai mult către activitatea de învăţare, a cărei organizare ştiinţifică impune cunoaşterea cît mai precisă, stimularea şi dirijarea mecanismelor intelectuale ale elevilor.

În general, definiţiile date activităţii de învăţare vizează caracteristica sa de act transformator al vieţii psihice individuale, implicînd prezenţa unor sporuri de performanţă.

Învăţarea umană, proces complex, conştient, de achiziţie mintală care devine achiziţie comportamentală, implică atît capacităţile cognitive, de la cele mai simple (senzaţii, percepţii) pînă la cele mai complexe (gîndire algoritmică, probabilistică), ca şi o serie de procese non cognitive (starea atitudinală şi motivaţională, afectivă şi voliţională) ale persoanei care învaţă.

În actul cognitiv, învăţarea influenţează asupra intelectului în general şi a gîndirii în special. Este suficient să amintim mecanismul acţiunilor mintale, al formării operaţiilor, structurilor cognitive, al structurii de ansamblu a intelectului. Dar nu orice fel de învăţare conduce la efecte pozitive, la ritmuri înalte de dezvoltare. Optimizarea condiţiilor învăţării, conştientizarea şi dirijarea actului învăţării pînă la autoinstruire sporesc randamentul şi eficienţa formativă a acestei activităţi.

În studiul de faţă nu ne propunem să abordăm procesul învăţării în toată complexitatea problematicii lui. Ne circumscriem preocupările la considerarea conceptului de învăţare în sensul de *învăţare cognitivă*, ca „activitate complexă prin care se dobîndesc noi cunoştinţe şi se elaborează structurile psihice corespunzătoare fiecărui stadiu de dezvoltare"[1], activitate care se referă la formarea conceptelor şi a operaţiilor mintale.

Ne interesează *evenimentele interne ale activităţii de învăţare*, mecanismele intelectuale angrenate ca răspuns la modalităţile de organizare a acestei activităţi, pentru a depista diferite tipuri de învăţare care implică diferite grade de efort intelectual. Aceasta, pentru stabilirea unor coordonate în delimitarea cît mai precisă a obiectivelor operaţionale.

Pentru a stabili gradul de efort intelectual, de angajare mentală a elevului în activitatea de învăţare, cercetările psihologice au căutat *să definească anumite tipuri de învăţare şi să determine o ierarhie a lor.*

Prin tipuri de învăţare, psihologii denumesc nivelurile adaptării şi performanţele cognitive pe care le determină diferitele modalităţi de interrelaţie dintre factorii care condiţionează învăţarea. S-au făcut multe încercări de clasificare a tipurilor de învăţare. Astfel, învăţare condiţionată, perceptivă, motorie (senzorio-motorie), verbală, logică ş.a.

Pe baza analizării condiţiilor învăţării, R. Gagné stabileşte opt tipuri (prototipuri) de învăţare: învăţarea de semnale, învăţarea stimul-răspuns, învăţarea în lanţ sau înlănţuirea, învăţarea verbală prin asociaţie, învăţarea discriminantă sau învăţarea discriminării, învăţarea conceptuală sau învăţarea noţiunilor, învăţarea regulilor, rezolvarea de probleme[2]. În lucrarea sa „Principii de design al instruirii", R. Gagné denumeşte cele opt tipuri de învăţare „capacităţi" sau „deprinderi intelectuale", pe care le consideră ca avînd o importanţă primordială în învăţarea şcolară. „Deprinderile intelectuale — spune Gagné — se construiesc prin supraetajare într-o manieră cumulativă pentru a forma structuri intelectuale din ce în ce mai complexe. Prin mecanismul de transfer al învăţării, ele fac posibilă o competenţă intelectuală mereu crescîndă la fiecare individ"[3]. R. Gagné concepe cele opt tipuri de învăţare ca un sistem logic unitar în care fiecare tip de învăţare constituie o etapă obligatorie pentru formele superioare.

[1] Paul Popescu-Neveanu, *Gîndirea şi învăţarea*. În: *Psihologie şcolară*. Tipografia Universităţii Bucureşti, 1982, p. 104.

[2] Robert M. Gagné, *Condiţiile învăţării* (trad.), E.D.P., 1975.

[3] Robert Gagné, Leslie Briggs, *Principii de design al instruirii* (trad.), E.D.P., 1977, p. 23.

Dar, învățarea, așa cum subliniază cognitiviștii și mai ales personaliștii, este mai mult transformare decît adiționare. Or, în ierarhia tipurilor de învățare a lui Gagné primează conținutul, adică ce se învață (semnale, înlănțuiri motorii sau verbale, concepte, reguli), el înțelegînd achizițiile cognitive ca fiind construite linear, de la simplu la complex, de la automatisme la concepte. Conceptul de învățare înțeles ca proces aditiv sau cumulativ explică aspectul cantitativ al diferitelor achiziții, dar nu explică aspectul calitativ al perfecționării capacităților — învățarea ca structurare și dezvoltare — care are importanță deosebită.

R. Titone consideră că învățarea nu este decît aspectul în devenire al comportamentului, conchizînd că „o învățare care produce o autentică dezvoltare în organismul fizico-psihic al omului nu poate fi nici pur și simplu liniară, nici cumulativă. Ierarhia învățărilor operează pe baza unor „scheme active de asimilare" care produc, la fiecare nouă achiziție, o restructurare a comportamentului și a personalității..."[4]

Pornind de la tipurile de comportament pe care le vizează taxonomia lui Bloom în domeniul cognitiv, David P. Ausubel deduce „din procesele ce se presupune că stau la baza însușirii cunoștințelor și a dezvoltării capacităților mentale"[5] următoarele categorii de efecte comportamentale:

— *Învățarea reprezentațională* sau învățarea prin reprezentare, echivalentă cu învățarea denumirii obiectelor și fenomenelor („denumirea formală a noțiunii" sau „termenul" ei);

— *Învățarea noțiunilor*, făcînd distincție între „formarea noțiunilor" și „asimilarea" lor;

— *Învățarea propozițiilor*, unde se ocupă de relațiile ce se pot stabili între noțiunile noi și cele anterior fixate în structura cognitivă a celui ce învață (relații de subordonare, de supraordonare și combinatorii);

— *Rezolvarea de probleme*, ca tip de învățare, care cuprinde procese mai complexe decît cele implicate în aplicarea propozițiilor învățate în mod conștient;

— *Creativitatea* sau *comportamentul creator*, care indică un nivel de sinteză, de originalitate a unor elemente pentru a da naștere unui produs nou, superior, celui pe care-l întîlnim în rezolvarea problemelor.

S-ar putea aminti și alte ierarhii ale tipurilor de învățare. Meritul lor constă în încercarea de a pătrunde în intimitățile actului de învățare și a „descifra" valențele formative ale fiecărui tip de învățare.

Pe asemenea baze teoretice și pe experiență practică, noi am încercat să construim un model ierarhic al tipurilor de învățare care să servească determinării obiectivelor cognitive operaționale.

Modelul construit de noi se întemeiază pe cîteva *principii:*

1) În multitudinea tipurilor de învățare, o ierarhie ce se impune cu necesitate nu poate adopta un criteriu unilateral, adică nici numai criteriul aspectului cantitativ (al diferitelor achiziții) — către care tinde R. Gagné —, nici numai cel al aspectului calitativ, al unor „scheme active de asimilare" către care tinde R. Titone.

Elevul nu achiziționează numai informații, cunoștințe, ci odată cu acestea el învață și unele modalități de apropiere a cunoștințelor, își formează scheme mintale operatorii care-i îmbogățesc experiența. Cu cît intelectul lui este mai activ în procesul învățării, cu atît mai mare va fi eficiența formativă a conținutului învățat, modificările ce se produc în comportamentul lui. Pentru ca „fiecare nouă achiziție" să conducă la „o restructurare a comportamentului și a personalității" elevului (R. Titone) este importantă și calitatea materialului prin a cărui prelucrare se formează unele „scheme active de asimilare".

Deci, tipurile de învățare și ierarhia lor trebuie să țină seama atît de materialul ce se asimilează, cît și de capacitățile ce se formează pe parcursul prelucrării acestui material.

2) Ținînd cont de complexitatea procesului învățării și avînd grijă să nu facem segmentări artificiale, pe traiectoria actului de învățare se pot surprinde unele etape cu funcții și roluri specifice. Nu este vorba de secvențe ierarhizate linear și parcurse în sens univoc, dar în orice caz de secvențe care trebuie parcurse și care se sprijină și se continuă unele pe altele.

În orice domeniu al culturii se pătrunde prin acumularea unui material faptic (denumiri, date, fapte etc.) care presupune o învățare prin acceptare și reproducere. Materialul acumulat comportă o prelucrare pentru esențializarea lui (ajungîndu-se la noțiuni, propoziții, reguli), ceea ce presupune o învățare inteligibilă.

După gradul de angajare a mecanismelor intelectuale, am putea spune că aceste „etaje" ale învățării reprezintă nivelul rutinier, elementar.

Urmează „etaje" tot mai înalte care vizează operarea cu informația asimilată (clasificări, transferări etc.), rezolvarea de probleme, descoperirea unor aspecte sau procese noi, care presupun o învățare prin cercetare și descoperire.

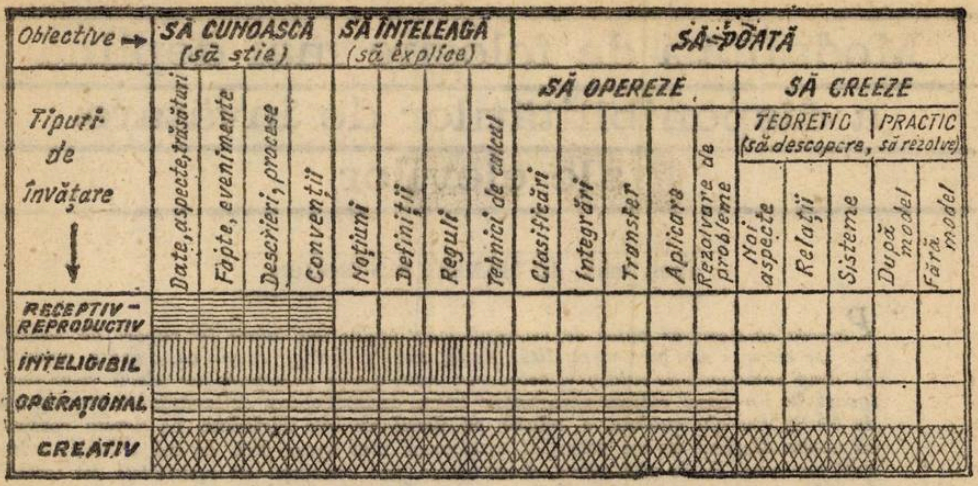
Am putea reține astfel pe traiectoria activității de învățare patru etape principale în care se conturează tipuri de învățare oarecum distincte:

— învățarea prin receptare — reproducere;

---

[4] Renzo Titone, *Modelul „holodinamic" ca ipoteză integrală a învățării formative*. În: *Probleme de tehnologie didactică*. „Caiete de pedagogie", nr. 6, E.D.P., 1977, p. 196.

[5] David P. Ausubel, Floyd G. Robinson, *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, E.D.P., 1981, p. 61.



— învățarea inteligibilă;
— învățarea operațională;
— învățarea creativă.

3) Nu se pot face delimitări tranșante între aceste tipuri de învățare. Sînt cunoștințe a căror achiziționare comportă un anumit tip de învățare, după cum sînt corpuri de cunoștințe a căror dobîndire și utilizare necesită toate tipurile de învățare succesive sau combinate și în spirală ascendentă. De exemplu, învățarea reproductivă o întîlnim și ca memorare de date, de fapte în faza de acumulare de material primar, dar o întîlnim și în etapa învățării inteligibile ca memorare logică a unor noțiuni, definiții, reguli etc. sau chiar în etapa învățării operaționale. Momente de învățare inteligibilă (conștientă) întîlnim și în etapa învățării operaționale, chiar și a celei creative cînd se impune fie completarea, fie reexplicarea unor noțiuni, definiții etc. Iar rezolvarea de probleme face parte atît din învățarea operațională cît și din cea creativă.

Așadar, tipurile de învățare, pe care le vom prezenta într-un alt articol nu trebuie și nici nu pot fi considerate ca tipuri pure, ci ca modalități predominante de învățare în componența fiecărui tip.

O sinteză obiectivă a pedagogiei din secolul al XX-lea

LUCRAREA „Școala și pedagogia în secolul XX" de Ion Gh. Stanciu continuă firul expunerii din „O istorie a pedagogiei universale și românești pînă la 1900", pe care a publicat-o în 1977. Prezentarea școlii și mai ales a teoriei pedagogice pînă la 1900 a comportat mai puține dificultăți, pentru că în decursul timpului s-a decantat ceea ce a fost viabil, ceea ce a constituit atît pentru epoca respectivă cît și pentru cele următoare un corp de idei fecunde pentru educație. Secolul al XX-lea prezintă însă și în domeniul educației și învățămîntului, ca și în alte multe domenii, o deconcertantă varietate de realizări, tendințe, curente teorii, asupra cărora confruntarea mai îndelungată cu practica nu și-a spus cuvîntul. A le cunoaște, a le înțelege, a le aprecia obiectiv și a le prezenta cititorului astfel încît să-i oferi o privire de ansamblu cît mai completă și corectă constituie o deosebită dificultate. S-au mai făcut încercări, și în pedagogia străină și în cea românească, de a expune și aprecia învățămîntul și teoria pedagogică din secolul al XX-lea. Unele din aceste încercări se limitau numai la o perioadă distinctă din acest veac, altele vizau sau numai evoluția școlii, sau numai evoluția gîndirii pedagogice; unele se ambiționau să prezinte cît mai multe curente și lucrări pedagogice, oferind cîte ceva din fiecare ca într-un index bibliografic, dar pierzînd din vedere direcțiile esențiale de dezvoltare ale școlii și pedagogiei din acest secol, altele se pierdeau în generalizări nebuloase, incapabile să reflecte varietatea sistemelor și curentelor pedagogice în vigoare.

Lucrarea scrisă de I. Gh. Stanciu se referă la sistemele de organizare școlară și la teoria pedagogică de la 1900 pînă la 1982, insistînd asupra a ceea ce este caracteristic și esențial și ferindu-se de a prezenta organizări școlare nesemnificative sau teorii pedagogice fără valoare. Sînt selectate și reținute teoriile care și-au dovedit valabilitatea pe o perioadă mai lungă de timp, care au exercitat și continuă să exercite influențe asupra școlii și gîndirii pedagogice actuale și corespund unor mutații social-economice și culturale ale lumii contemporane. „Lucrarea de față, scrie autorul, își propune să relevе *direcțiile principale* (s.n.) manifestate în teoria pedagogică în cursul acestui secol, modul în care s-a ajuns la ideile relevante din ultimele sale decenii, precum și la progresele realizate în organizarea învățămîntului", ca din acestea să se poată desprinde „direcțiile spre care se îndreaptă practica educativă în viitoarele decenii" (p.5).

Cercetarea este structurată pe următoarele perioade: de la 1900 pînă la sfîrșitul primului război mondial (capitolele 1—4), dintre cele două războaie mondiale (cap. 5—10), de la sfîrșitul celui

V. TÎRCOVNICU

(Continuare în pag 40)

Modalităţi de folosire mai deplină a disponibilităţilor de învăţare ale elevilor

Conf. univ. dr. MAXIMILIAN BOROŞ

Părerea că elevii ar putea da un randament şcolar mai mare în raport de realizările lor curente este larg răspîndită. Astfel, unii psihologi[1] susţin că, după o perioadă de timp suficientă de studiu şi acordarea unui ajutor corespunzător elevii şi-ar putea însuşi la un nivel ridicat cunoştinţele la un anumit obiect de învăţămînt în proporţie de 95 %. Cu alte cuvinte, e admis că elevul nu este niciodată pe deplin realizat, că acesta dispune de un potenţial intelectual mai mare faţă de cel valorificat la o dată oarecare. Pe de altă parte, elevii înşişi par convinşi că rezultatele lor şcolare actuale nu se ridică pînă la limita capacităţilor de care dispun şi, aşa cum arată investigaţiile noastre[2], apreciază că, dacă „ar vrea" sau „dacă ar depune un efort mai mare", ar putea obţine rezultate şcolare mai bune.

Admiţînd că elevii dispun în mod real de posibilităţi de învăţare mai mari*, problema găsirii modalităţilor de valorificare mai deplină a acestora se impune de la sine. Nu poate fi exclusă, desigur, nici eventualitatea ca unii elevi să fie pur şi simplu lipsiţi de capacitatea de a-şi folosi în mod corespunzător propriile lor disponibilităţi (transformarea potenţialului în performanţe reale este, parţial, produsul acţiunii personale). Oricum, rolul esenţial îl deţine acţiunea profesorului orientată în direcţia implicării cît mai profunde a elevului în actul învăţării.

Precum se ştie, randamentul maxim poate fi atins de un elev oarecare numai în cazul în care problema (sarcina de rezolvat) se află la limita superioară a capacităţilor sale de rezolvare. Din unghiul de vedere al elevului, rezolvarea problemei (= învăţarea) înseamnă în acest caz punerea în acţiune a potenţialului intelectual de care dispune şi a efortului de care este capabil. Drept urmare, rezultatul obţinut este perceput şi trăit de elev ca un veritabil succes. Dimpotrivă, atunci cînd problema depăşeşte limita capacităţilor personale sau se află sub nivelul acestora (sarcina de învăţare este „prea grea sau mult prea uşoară"), rezultatul este perceput de către elev ca fiind determinat de natura acesteia[3] şi — deci — străin de capacităţile sale. De aceea, *formularea unor sarcini de învăţare corespunzătoare limitei superioare a posibilităţilor intelectuale a elevului reprezintă una din principalele modalităţi de folosire deplină a disponibilităţilor acestuia.*

Adoptarea şi practicarea unei asemenea modalităţi presupune, evident, cunoaşterea posibilităţilor şi limitelor fiecărui elev-obiectiv nu tocmai uşor de împlinit. În pofida dificultăţilor pe care le întîmpină profesorii în această privinţă (nu-i uşor să distingi între potenţialul de învăţare şi gradul de obiectivare a acestuia) se constată că, în genere, ei aproximează cu destulă exactitate performanţa maximă pe care este în stare s-o atingă fiecare din elevii lor, ceea ce echivalează, de fapt, cu cunoaşterea limitelor acestora**. Dar fiindcă posibilităţile elevului se schimbă în cursul învăţării, practicarea modalităţii date presupune o schimbare corespunzătoare şi a imaginii profesorului asupra acestui important aspect al personalităţii. Important este, de asemenea, ca elevii înşişi să fie conştienţi de schimbarea survenită în capacităţile lor de învăţare.

Transformarea potenţialităţilor elevilor în produse reale este un proces complex şi de durată. De aceea, profesorul nu se poate rezuma doar la formularea şi comunicarea pretenţiilor sale, oricît de adecvate ar fi ele. El trebuie să urmărească şi să sprijine, în continuare, procesul de transformare a acestora de către elevi în planuri şi scopuri proprii de învăţare. Asimilate pînă la nivelul unor scopuri de acţiune, pretenţiile profesorului vor fi mai uşor împlinite. Cu alte cuvinte, identificarea elevului cu sarcina încredinţată de profesor este o condiţie esenţială a îndeplinirii acesteia.

Intervenind în procesul formulării scopului, proces ce se vădeşte a fi destul de dificil pentru elevi, profesorul trebuie să acorde

[1] I. Hassenforder, *Inovaţie în învăţămînt*, E.D.P., Bucureşti, 1976, p. 21.

[2] M. Boroş, Teză de doctorat, Bibl. Univ. Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, 1975.

* Noţiunea de „posibilităţi reale" are o sferă de cuprindere foarte largă. Ea defineşte potenţialul personalităţii elevului în activitatea de învăţare şi constituie o sinteză a particularităţilor personalităţii în interacţiune cu factorii externi.

[3] F. Hoppe, *Erfolg und Misserforlg. Untersuchung zur Hendlungs — und Affektpsychologie*, Psychol. Forsch, 1931, 14, p. 1—62.

** Posibilităţile pot fi privite şi ca o predicţie cu privire la ceea ce poate realiza elevul într-o sarcină de învăţare, a ceea ce ne putem şi se poate aştepta ca acesta să realizeze în acea sarcină.

atenție, în primul rînd, realismului acestuia. În acest context, un scop poate fi considerat real numai în cazul cînd este proiectat de elev la limita de vîrf a posibilităților sale. Importante sînt, de asemenea, precizia și acurateţea formulării acestuia. Ca dovadă, în condițiile cunoașterii cu precizie ceea ce urmează să învețe și trebuie să știe, elevii obțin rezultate școlare mai bune[5]. Putem afirma, așadar, că *acordarea sprijinului necesitat de elevi în formularea unor scopuri realiste, precise și clare constituie o altă cale de folosire a disponibilităților acestora.*

Modalitățile descrise se referă, evident, la etapa de pregătire a activității de învățare (rezolvare) propriu-zise. De-a lungul efectuării acesteia, o mare importanță capătă eforturile depuse de elev în vederea atingerii rezultatului scontat. Întrucît acestea se cer a fi, de asemenea, maxime, intervenția profesorului în sensul stimulării și susținerii lor se reclamă de la sine. Pentru stimularea lor profesorul dispune de o multitudine de procedeee îndeobște cunoscute. În ceea ce ne privește, apreciem ca fiind deosebit de eficiente, sub raport psihologic, așteptările pe care acesta le formulează cu privire la rezultatele eforturilor de învățare ale elevilor.

Într-adevăr, observațiile curente arată că elevii își sporesc eforturile și au rezultate mai bune cînd profesorii cred și se așteaptă că ei să obțină asemenea rezultate. În alt plan, s-a demonstrat că, însușindu-și așteptările experimentatorului, subiecții devin așa de mult atașați de ele încît tind să le confirme chiar și în cazul cînd acestea înseamnă pentru ei un insucces[4]. Rezultă astfel că, în cazul perceperii și asumării ca atare, așteptările profesorului cu privire la rezultatul final devin o puternică forță motivațională, un factor de stimulare a eforturilor suscitate de atingerea acestuia. Ca urmare, *formularea explicită și comunicarea de către profesor a așteptărilor cu privire la rezultatul eforturilor depuse de elevi constituie un mijloc eficient de valorificare a resurselor intelectuale și morale ale acestora.*

Procedînd de o manieră similară, am putea aduce în discuție și alte mijloace de mobilizare a eforturilor de învățare ale elevilor. Dar fiindcă la acest aspect al problemei ne-am referit și cu alt prilej[6], considerăm potrivit să notăm că: *a)* folosind toate mijloacele ce-i stau la îndemînă, profesorul trebuie să-l îndemne pe elev să persiste în atingerea scopului stabilit inițial, iar dacă acesta s-a dovedit pe parcurs a fi nerealist, atunci să-l convingă să-și fixeze un nou scop, mai realist; *b)* elevul trebuie ajutat să vadă cu obiectivitatea recerută progresele realizate pe calea îndeplinirii scopului urmărit, imaginea adecvată asupra realizărilor parțiale fiind un factor însemnat în stimularea ambiției și a eforturilor viitoare.

Este clar — credem — că aplicarea modalităților de acțiune propuse suscită un plus de efort din partea profesorului și respectarea cerințelor ce se impun. După părerea noastră, acestea ar fi următoarele:

1. Evaluarea forțelor și capacităților de realizare ale fiecărui elev. Aceasta poate fi realizată prin confruntarea elevilor cu probleme (din conținutul obiectelor de învățămînt) de diferite grade de dificultate, astfel încît fiecare să aibă posibilitatea alegerii problemei pe care crede că ar putea s-o rezolve;

2. Elaborarea din timp a listei cuprinzînd problemele și întrebările ce urmează să fie adresate elevilor în cadrul activității comune (predare, verificare, consolidare etc.). Acestea trebuie să cuprindă grade de dificultate în concordanță cu limita capacităților fiecărui elev;

3. Convingerea elevilor că realizarea problemelor sau a sarcinilor de învățare încredințate depinde de capacitățile și eforturile lor;

4. Precizarea periodică a ceea ce a realizat și ce mai are de făcut elevul pînă la îndeplinirea integrală a sarcinii de învățare asumate. Cu acest prilej, profesorul trebuie să plaseze accentul îndeosebi asupra factorilor individuali care au determinat reușitele și nereușitele semnalate.

[4] D.M. Johnsonn, *Educ. Psychol.* Prentice-Hall Inc., 1979., p. 295.

[5] R. Rosenthal, *Covert comunication in the psychological experiment*, in Contemporary Research in Personality, Litton Educ., Dubie, INC., 1969, p. 154—163.

[6] M. Boros, *Nivelul de aspirații al elevilor-sugestii și recomandări psihopedagogice*, Bult. St., seria A, vol. V, Baia Mare, 1980, p. 129—132.

O carte pentru preșcolari*

În PROCESUL DE CUNOAȘTERE a realității, de înțelegere a lumii înconjurătoare, arta are un rol deosebit, gîndirea în noțiuni și gîndirea în imagini artistice se întîlnesc, se completează și se susțin, fie într-un echilibru anume, fie predominînd una sau alta, în funcție de individ și de vîrstă. Cunoașterea artistică la copilul mic este determinată, printre altele, de culoare și sunet (poze, cîntece, poezii), acestea îi provoacă emoția estetică, îl apropie de lucruri și fenomene, conducîndu-l la înțelegerea lumii reale.

O lucrare ce se impune ca un instrument de formare și educare a preșcolarului prin mijloace artistice este și cartea de versuri „Melc, melc, codobelc" scrisă de Mălina Cajal și apărută la Editura „Ion Creangă". Autoarea se dovedește o bună cunos-

G. NESTOR

(Continuare în pag. 31)

* Mălina Cajal: *Melc, melc, codobelc.* Editura „Ion Creangă" București, 1982.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Şcoala contemporană — o şcoală a învăţării în clasă

IOAN C. ROMAN

ÎN CURÎND SE VOR ÎMPLINI 10 ANI de la importanta Plenară a Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 18—19 iunie 1973, care a relevat necesitatea introducerii metodelor moderne, activ-participative în învăţămînt. În expunerea din cadrul plenarei, tovarăşul Nicolae Ceauşescu *arăta că „Obligaţia statului, a societăţii, nu este să-i scoată afară din şcoli pe cei care învaţă mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toţi copiii să-şi însuşească cunoştinţele corespunzătoare" şi că „Dacă vrem ca copilul, tînărul să poată învăţa temeinic, trebuie să reducem orele de predare, încărcate cu elemente inutile, cu repetări fără discernămînt, să aducem serioase îmbunătăţiri metodelor şi formelor de predare în învăţămîntul nostru de toate gradele".*

În acest spirit, Hotărîrea aceleiaşi plenare preciza că „va fi diminuată ponderea activităţilor expozitive şi va fi extinsă utilizarea metodelor moderne, active, care dezvoltă gîndirea elevilor, presupun participarea lor la dobîndirea cunoştinţelor, munca lor independentă, deprinderea de a învăţa sistematic şi de a aplica în practică cele învăţate".

Îndrumată şi de către alte documente ulterioare de partid şi de stat, cercetarea pedagogică a investigat numeroase aspecte ale acestei probleme, cum ar fi adecvarea mijloacelor de învăţămînt la necesităţile metodelor active, elaborarea de programe şi manuale în acest spirit, studierea experienţei şcolilor din alte ţări ş.a.

În acest răstimp, prin coordonarea activităţii cu alte echipe, colectivul de cercetări didactice de la Centrul de ştiinţe sociale al Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi s-a consacrat aprofundării şi interpretării metodelor moderne, active ca *metode de învăţare efectivă şi dirijată în clasă**.

La acest punct de vedere ne-a condus o multitudine de factori:

1. Constatarea că în clasele I—IV metodele active erau înţelese îndeosebi ca dialog, ceea ce fărîmiţează lecţia în zeci şi zeci de întrebări şi răspunsuri, dincolo de care nu putem şti cine şi ce ştie, aceasta însemnînd implicit, imposibilitatea dirijării şi asigurării progresului şcolar al elevilor; concomitent, la clasele V—VIII, metodele active erau

* *Nota redacţiei:*
În decursul anilor revista noastră a urmărit cu atenţie cercetările privind dezvoltarea şi aplicarea metodelor moderne, active de învăţămînt şi a găzduit numeroase studii pe această temă. De asemenea, ca a urmărit cu atenţie experimentul cercetătorilor ieşeni referitor la interpretarea metodelor active ca metode de învăţare efectivă în clasă şi periodic a reflectat, în studii succinte, cele mai semnificative observaţii, constatări şi concluzii la care s-a ajuns pe parcursul cercetărilor.
Studiile pe care le publicăm în continuare reflectă o parte însemnată a acestei experienţe la nivel gimnazial. Concluzia principală ce se desprinde din ele este aceea că învăţarea în clasă este modalitatea modernă, contemporană de utilizare intensivă a timpului şcolar, iar în acest cadru capacitatea de invenţie şi creaţie a profesorului este amplu şi permanent solicitată. De aceea autorii înşişi consideră ideile şi modelele de tehnologie didactică pe care le prezintă doar *orientative*. O aceeaşi lecţie, în funcţie de particularităţile clasei, materiei de învăţămînt şi ale profesorului poate fi concepută în multe feluri.
Atragem atenţia asupra împărţirii riguroase a timpului lecţiei în aceste modele şi a necesităţii de a se prezenta elevilor planul de activitate în fiecare oră. Acestea nu trebuie interpretate ca note rigide ale lecţiei, ci ca preocupare constantă a profesorului de a-i învăţa pe elevi cu calcularea timpului în minute şi chiar secunde, aşa cum cere producţia modernă.

înțelese ca procedee de problematizare, descoperire, algoritmizare etc, utilizate pentru înviorarea ascultării și predării, ceea ce nu schimba prea mult situația; în învățămîntul liceal de obicei predomina *predarea -verificarea*, iar metodele active erau privite mai mult ca o modă stînjenitoare.

2. Învățămîntul nostru, ca principală cale de pregătire a forței de muncă, nu se mai poate sprijini pe vechea motivație (notare, repetență, eliminare, deschiderea unor căi privilegiate), ci trebuie să se sprijine îndeosebi pe nevoile intrinseci ale școlarilor de dezvoltare și afirmare, de unde obligația lui de a proceda mai mult prin „operație" (acțiune) și „cooperație" decît prin explicare-audiere-memorare-reproducere.

3. Orientată de umanismul socialist, de o politică a eticii și echității, școala noastră are obligația de a înlătura handicapul cultural al unor copii, produs de diferite cauze locale și familiale. În acest scop ea nu poate conta pe învățarea acasă (care tocmai în aceste cazuri nu are loc), ci trebuie să asigure învățarea efectivă în clasă.

4. Școala contemporană aruncă asupra elevilor o încărcătură de 30—35 ore săptămînal, la care se adaugă încă multe alte activități, încît este o iluzie dorința și cerința ca toți elevii să desfășoare acasă o activitate de alte 5—7 ore de învățătură. În țările cu învățămînt dezvoltat, de obicei elevii păstrează la școală toate instrumentele de lucru (cărți, caiete etc.). Ei învață efectiv în timpul petrecut în școală, iar acasă se ocupă cu activități cultural-sportive, productive sau de învățare preferențială.

5. Într-o serie de țări din Occident, cu învățămînt în mare parte privat, utilizarea metodelor active pentru învățarea efectivă în clasă a antrenat elaborarea unei puzderii de programe și de sisteme diferențiate și individualizate, axate pe ideea dezvoltării spontane.

La noi în țară însă, de la Al. I. Cuza încoace, avem un învățămînt coordonat și controlat de stat, învățămînt care în anii socialismului și-a propus să asigure egalitatea de șansă pentru toți tinerii. În acest sens, colectivul nostru a interpretat metodele active ca învățare efectivă în clasă, dar centrată nu pe spontaneismul copilului, ci pe învățarea pe bază de programe și manuale oficiale și dirijată sistematic de profesor. Aceasta este o soluție originală, adecvată particularităților școlii noastre.

Rolul profesorului nu scade în aceste lecții, cum se crede uneori, ci el devine mai complex, mai subtil și mai dificil chiar.

De la elaborarea unei idei pînă la aplicarea și verificarea ei în practică este cale lungă.

Ideea învățării efective în clasă (și dacă elevii ar învăța efectiv jumătate din timpul petrecut în clasă am avea probabil cea mai bună școală din lume) a găsit susținători înflăcărați, dar a fost întîmpinată și cu destulă neîncredere, cu zîmbete îngăduitoare sau chiar cu rezistențe fățișe. Pe de altă parte noi înșine nu văzusem un model și nu știam cum trebuie procedat. Ne era foarte clar că lecția de bază — lecția de ascultare-predare — trebuie înlocuită în cea mai mare măsură cu un alt tip de lecție — cu lecția de predare-învățare-evaluare. Dar cum se va structura această lecție, care sînt virtuțile și capcanele ei, cerințele ei, răspunsul ni-l putea da numai cercetările experimentale.

Ar fi trebuit să pornim de la clasele I—IV, dar faptul nu a depins numai de noi. O mînă de profesori inimoși ne-au ajutat să edificăm întîi sistemul de lecții active (de învățare efectivă în clasă) la nivel gimnazial, fapt reflectat în lucrarea „Lecții în spiritul metodelor active" (1980). Ulterior am inițiat o cercetare de același fel la învățămîntul primar. Dar din motive ce nu ne aparțin, cercetarea a fost întreruptă urmînd ca finalizarea ei să se producă ulterior.

Din anul școlar 1980—1981, colectivul nostru a cercetat problema lecțiilor de învățare în clasă la nivel liceal, bucurîndu-se de sprijinul foarte activ și eficient al Direcției învățămîntului liceal și tehnic profesional din Ministerul Educației și Învățămîntului și al Inspectoratului școlar județean Iași. Cercetarea s-a făcut succesiv la discipline tehnice și fundamentale, urmînd să se încheie în acest an cu pregătirea pentru tipar a mai multor lucrări, conținînd modele (planuri) de lecții active, cît și de programare a materiei pe sisteme de astfel de lecții la disciplinele investigate.

CERCETAREA NOASTRĂ a fost însoțită de acțiuni sistematice de implementare a rezultatelor ei. În acest scop, noi am făcut numeroase expuneri însoțite de *lecții demonstrative* pentru cadrele didactice din județul și orașul Iași, cît și pentru învățătorii și profesorii din alte județe. Demonstrațiile au fost făcute de către un număr de profesori exersați, sub îndrumarea noastră, cît și de către cercetătorii înșiși.

În prezent există un număr important de profesori care știu să lucreze în sistemul lecțiilor de învățare în clasă, dar o intervenție mai hotărîtă pentru răspîndirea experienței lor încă este necesară.

În afara lucrării menționate („Lecții în spiritul metodelor active") noi am publicat mai multe studii referitoare la necesitatea, caracteristicile și structura acestor lecții (Vezi, de pildă, „Revista de pedagogie" nr. 11/1979 sau revista „Învățămîntul liceal și tehnic profesional" nr. 2/1982, unde o parte din profesorii cu care lucrăm și-au expus opiniile și concluziile lor, adăugînd și cîte un plan de lecție).

Lecțiile de învățare în clasă nu au fost scutite de interpretări eronate. Unii consideră că e vorba doar de „metoda muncii cu manualul", metodă de mult cunoscută

descrisă în manualele de pedagogie, şi nu o dată compromisă prin utilizare abuzivă. Alţii socot că rolul profesorului decade în acest sistem de lucru, reducîndu-se la cel de supraveghetor, care spune „luaţi de aici pînă aici". Unii socot că sistemul este bun doar pentru elevii slabi şi profesorii leneşi, că elevii buni nu au decît de pierdut prin asemenea lecţii etc. Alţii ne acuză de exclusivism în favoarea „noului" şi de ignorarea tradiţiilor pozitive.

Răspunsurile de principiu la atari obiecţii se găsesc în scrierile noastre precedente. Aici facem doar precizarea că noi nu ne-am angajat în nici un fel în discuţii sterile pe tema „clasic sau modern" sau „clasic şi modern" etc., ci că am utilizat toate metodele pedagogice raţionale, mai vechi sau mai noi, după caz, dar *subordonîndu-le ideii de învăţare în clasă*. Pînă nu demult se considera profesor bun acela care predă clar şi sistematic, ascultă temeinic şi notează drept. Astăzi spunem că este profesor bun acela care subordonează toate aceste acţiuni învăţării în clasă. Căci cui foloseşte să predai clar şi sistematic, să asculţi temeinic şi să notezi drept, dacă notele sînt numai doi şi trei?

Noi nu am neglijat în nici un fel învăţarea acasă. Dar am considerat că acela care învaţă în clasă, are toate şansele de a prinde gust şi apoi să înveţe şi acasă. Dar cel care şade şi se plictiseşte în bancă 10—12 ani, fără să fie pus la o muncă efectiv, este pierdut pentru o viaţă socială ulterioară pozitivă şi de muncă.

Noi nu am putut imagina toate procedeele care s-ar putea utiliza la fiecare materie de învăţămînt. Sistemul lecţiilor de învăţare în clasă este abia la început. Noi l-am schiţat, el trebuie dezvoltat şi completat. Sînt apoi necesare manuale şi programe adecvate. Profesorul Ştefan Bârsănescu aprecia acest sistem ca fiind „cea mai mare schimbare în didactică de la Herbart şi neoherbartieni încoace". Sistemul permite atît realizarea învăţămîntului diferenţiat şi individualizat, fără dezorganizarea lecţiei colective, cît şi activitatea creatoare a profesorului. Posibilităţile profesorului de a veni cu noi şi noi acţivităţi interesante pentru elevi sînt practic nelimitate. Dar aceasta presupune, cu cea mai riguroasă obligativitate, pregătirea minuţioasă a lecţiei în prealabil. Sînt de rea credinţă cei care au socotit că sistemul lecţiilor de învăţare în clasă se reduce la „scoateţi cartea şi citiţi". Noi am arătat că acestea sînt lecţii de învăţare dirijată, secvenţă cu secvenţă, cu utilizarea maximă a timpului.

(Continuare în pag. 31)

Eficienţa metodelor activ-participative de învăţare în clasă (la chimie)

Prof. VERONICA ARTENIE
Şcoala generală nr. 22 — Iaşi

ÎNAINTE DE A TRECE LA APLICAREA PE LARG a metodelor active, de învăţare efectivă şi dirijată în clasă, am socotit necesar să verific eficienţa lor pe un eşantion mai restrîns. Am ales în acest scop două clase a VIII-a (A şi F), relativ omogene atît ca disciplină, putere de muncă, cît şi ca nivel de pregătire la chimie, cu deosebirea că cea de-a doua avea mai multe „cîrfuri".

În primul trimestru al anului şcolar 1981/1982, la ambele clase am folosit lecţiile clasice de verificare-predare, cu lucrările de laborator aferente, înregistrîndu-se următoarele rezultate (medii trimestriale).

Clasa	Notele								Media Trim. I
	3	4	5	6	7	8	9	10	
VIII A 36 elevi	—	—	4	9	5	7	8	3	7,40
VIII F 31 elevi	—	—	8	4	3	1	8	7	7,60

În trimestrul al II-lea mi-am propus să restrîng verificarea şi predarea clasică şi să acord un loc mai mare diferitelor metode active, de învăţare efectivă în clasă: metoda observaţiilor independente, învăţarea di-

rijată a unor fragmente din manual, experimentul, exerciții și probleme efectuate individual și pe grupe mici, exerciții cu caracter de cercetare ș.a.

Iată cîteva exemple de lecții:

A. Tema: CARACTERELE GENERALE ALE ELEMENTELOR GRUPEI A IV-a PRINCIPALĂ A SISTEMULUI PERIODIC

Data: 22.01.1982
Tipul lecției: Predare-învățare-evaluare;
Obiective: Cunoașterea caracterelor generale ale elementelor din grupa a IV-a, în scopul particularizării acestor caractere la fiecare element în lecțiile viitoare și a deducerii aplicațiilor lor industriale.
Materiale: Tabele cu sistemul periodic, manuale, tabla magnetică, granule de plastic, diapozitive, folii de retroproiector.
Desfășurarea lecției (activități):

1) *Localizați* în scris pe caiete grupa a IV-a din sistemul periodic al elementelor și, cunoscînd simbolurile, denumiți elementele. (Folosind sistemul periodic de la sfîrșitul manualului elevii vor scrie în coloană simbolurile respective).... .... [2 min].

2) *Dialog:* Scurt istoric al descoperirii elementelor și al utilizării lor în practică de-a lungul secolelor (cărbuni de pămînt, nisip, bronz) .... [5 min.]

3) *Deduceți structura atomilor* elementelor completînd tabelul următor.

(Tabelul este trasat pe tablă din pauză sau se prezintă pe folie la retroproiector)..... [7 min.]

Denumirea elementului	Simbolul	Z	A	Structura atomului					
				protoni	neutroni	electroni			
						K	L	M	N

Completarea tabelului implică următoarele activități dirijate:

a) Stabilirea, pe baza cunoștințelor anterioare, a legăturii dintre sistemul periodic și structura atomilor (dialog).

b) Pentru primele patru rubrici din tabel se folosește sistemul periodic din manual.

c) Pentru restul tabelului elevilor li se cere să calculeze singuri răspunsul.

d) Verificarea prin:

— completarea tabelului de pe tablă de către un elev;

— diapozitivul nr. 18 (vol. II);

— modelarea atomilor respectivi de către fiecare elev folosind plastilină sau granule.

4) *Observați* tabelul și deduceți primul caracter general (variația numerelor Z și A) .... [2 min.]

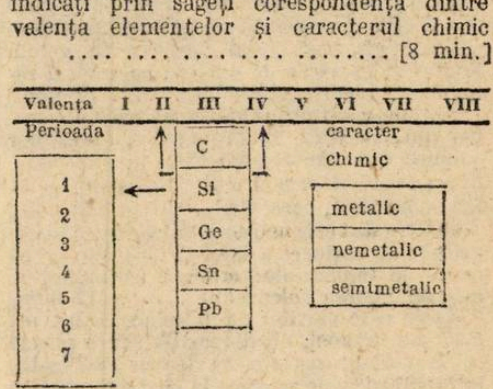
5) *Indicați raza atomică* pe modele și faceți observații asupra mărimii ei, așezînd elementele în ordinea crescîndă sau descrescîndă a razei atomice .... [2 min.]

6) *Precizați caracterul electrochimic* al elementelor în funcție de schimbarea atomilor și poziția în sistemul periodic. (Răspuns oral, cu notații în scris pentru fiecare element și caracterul lui electropozitiv sau electronegativ. Știind relația raza atomică-caracter electrochimic și ținînd cont de structura învelișului de electroni, elevii vor indica, pentru fiecare element, caracterul electrochimic și, implicit, caracterul chimic; totodată vor face comparație cu celelalte grupe studiate) .... [5 min.]

7) *Valența maximă:* Se cere elevilor să deducă valența maximă din caracterul electrochimic (pentru fiecare element se cer elevilor schemele de ionizare, pe care le vor face independent pe caiete) .... .. [8 min.]

8) *Dați exemple* de compuși cunoscuți ai elementelor și deduceți și *alte valențe*. (Exemple posibile prin care se verifică valența maximă și se deduc alte valențe: CO_2, CO; H_2CO_3; PbO_2; PbO) .... [3 min.]

9) *Exerciții de fixare-evaluare:* Transcrieți datele de pe folia de retroproiector și indicați prin săgeți corespondența dintre valența elementelor și caracterul chimic .... [8 min.]



Verificarea acestui exercițiu se face cu diapozitivul nr. 19 la diascol sau cu altă folie de retroproiector, pe care exercițiul este rezolvat. Se fac aprecieri.

10) *Concluzie generalizatoare:* Ce caractere generale se deduc din acest tabel (valența elementelor, caracterul chimic, implicit caracterul electrochimic; discuții de fixare) .... [5 min.]

11) *Tema pentru acasă:*

a) Exercițiul nr. 5.17, pag. 79, caiet de chimie;

b) Propuneți un exercițiu din care să se deducă caracterul electrochimic. .... [3 min.]

B. Tema: DIOXIDUL DE CARBON (CO_2) — *lecția 1*

Data: 3.02.1982
Tipul lecției: Predare-învățare-evaluare.
Obiective: Cunoașterea metodelor de obținere și a proprietăților fizice ale dioxidului de carbon.

Materiale: La mesele de lucru elevii vor găsi cîte două substanțe (o sare și un acid) din cele indicate mai jos:
— în borcane: $CaCO_3$; Na_2CO_3; $CuCO_3$;
— în flacoane: HCl; H_2SO_4;
— eprubete, chibrituri.

Desfășurarea lecției:

1) *Molecula de CO_2*

Pornind de la formula moleculară cunoscută a CO_2, deduceți:
— valența elementelor;
— formula electronică;
— tipul legăturii chimice;
— modelul moleculei.

(Elevii vor folosi: tabele cu sistemul periodic, manualul de chimie [legătura covalentă, p. 17] plastilină, granule de plastic, tabla magnetică, creta colorată) .....[7 min.]

Notă: Secvențele se realizează succesiv și dirijat cu notări pe caiete și la tablă.

2) *Starea naturală:* Unde se găsește CO_2 în stare naturală? (În atmosferă și în apele carbogazoase. Se indică mai multe localități și se arată pe hartă. Cum se obține sifonul?) ..... [3 min.]

3) *Metode de obținere a CO_2*

a) Oral: Verificarea unor cunoștințe din lecția precedentă despre proprietățile chimice ale carbonului (arderea în volum limitat și în exces de oxigen; caracterul reducător al carbonului) ..... [2 min.]

b) Cunoscînd proprietățile chimice ale carbonului, indicați toate ecuațiile reacțiilor chimice din care rezultă CO_2. (Se răspunde în scris; se citesc mai multe răspunsuri și se fac completări, corectări) ..... [3 min.]

c) Care sînt cele mai economice și mai ușoare metode de obținere a CO_2? (Elevii vor indica metodele industriale: arderea cărbunilor și descompunerea calcarului) ..... [2 min.]

d) Se cere elevilor ca folosind figura nr. 5.17 din manual, un diapozitiv sau o planșă ce le sînt prezentate, să descrie *oral* instalația și procesele pe care le observă; apoi să indice prin *desen* fluxul materiei prime și să noteze *în scris* reacția ecuației chimice ..... [10 im.]

e) Experiment aplicativ

Se cere elevilor ca, folosindu-se de cunoștințele anterioare despre obținerea oxizilor acizi (să revadă un tabel recapitulativ făcut la începutul anului în lecțiile de recapitulare) și de materialele de pe mese, să obțină CO_2; apoi să completeze tabelul de observații. ..... [10 min

Tema lucrării	Observații	Ecuația reacției
	1 2 3	

f) Verificarea: Comparați observațiile voastre cu observațiile din manual și faceți corecturile necesare în tabel ... [2 min]

4) *Proprietățile fizice ale CO_2*

a) Din observațiile voastre, ce proprietăți fizice ați dedus? (Starea de agregare, culoare, miros; se discută și se fac completări). ..... [2 min.]

b) Alte proprietăți fizice (explică profesorul lichefierea și solidificarea; în aceste stări dioxidul de carbon poate fi folosit ca agent frigorific). ..... [3 min.]

c) Exercițiu aplicativ (nr. 5.37, p. 86, caiet de chimie). ..... [2 min.]

d) Diapozitivul nr. 34 (vol. II) pentru fixare: explicați ce reprezintă ..... [2 min.]

5) *Tema pentru acasă*

Care este cea mai economică cale de obținere a CO_2 din:
a) una tonă huilă cu 75—74% C.
b) una tonă $CaCO_3$ cu 80% puritate [2 min.]

C. Tema: SERIA DE ACTIVITATE CHIMICĂ A METALELOR

Data: 5.03.1982

Tipul lecției: Aplicare-verificare prin exerciții.

Obiective: Fixarea-verificarea proprietăților chimice ale metalelor. Consolidarea deprinderilor de a rezolva probleme și exerciții.

Materiale: Manuale, planșe.

Desfășurarea lecției:

1) Rezolvați exercițiul nr. 3, p. 154 din manual (Să folosiți figura 6.18 p. 154 din manual). ..... [5 min.]

2) Rezolvați exercițiul nr. 1, p. 154 din manual și completați tabelul de observații pentru reacțiile ce se petrec ..... [10 min.]

3) Indicați care reacții sînt posibile din șirul de mai jos:

$Cu \oplus FeSO_4 \rightarrow$

$Fe \oplus CuSO_4 \rightarrow$

$Na \oplus H_2O \rightarrow$

$H_2 \oplus H_2O \rightarrow$ ..... [5 min.]

4) Reprezentați procesele redox din ecuațiile:

$Fe_2O_3 + Al \rightarrow ...Fe + CuSO_4 \rightarrow$

..... [5 min]

5) Rezolvați problema: Cît cupru se obține din reacția a 5,6 g Fe cu o soluție $CuSO_4$ 25% dacă se consumă 1/3 din fier? (Folosiți sistemul periodic) ..... [10 min.]

6) Oral: Ce concluzii importante se deduc din seria activității chimice (metalele înlocuiesc în reacții numai metalele situate după ele în seria de activitate chimică; discuții de fixare) ..... [5 min.]

7) Completați tabelul proprietăților caracteristice ale metalelor după poziția față de H (tabel pe folie de retroproiector și completat pe caiete) ..... [10 min.]

Proprietatea		Stînga H	Dreapta H
electropozitivitatea			
caracterul reducător			
Reacții	oxidarea		
	cu apă		
	cu acizi		
starea naturală			
metode de obținere			

Lucrarea se desfășoară sub controlul profesorului.

Pentru cunoașterea rezultatelor utilizării acestui fel de lecții nu m-am limitat la verificările curente, ci am dat, în cursul trimestrului al II-lea, trei probe de control, cu subiecte de dificultate crescîndă. La aceste probe s-au obținut următoarele rezultate:

Data	Clasa	Notele										Media clasei
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
20.01. 1982	VIII A 32 elevi	3	3	4	4	3	5	6	3	—	1	5,00
	VIII F 30 elevi	1	—	2	4	3	7	4	2	5	2	6,80
10.02. 1982	VIII A 32 elevi	—	2	3	3	5	5	6	5	1	2	6,00
	VIII F 32 elevi	—	—	2	3	4	6	5	4	5	2	6,66
30.03. 1982	VIII A 32 elevi	—	—	2	4	2	5	—	—	9	8	7,80
	VIII F 30 elevi	—	—	—	4	4	—	4	7	6	5	7,46

Mediile trimestriale (trim. II și III) la chimie la aceste clase au fost următoarele:

Trim.	Clasa	Notele										Media clasei
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
II	VIII A 36 elevi	—	—	—	—	4	10	6	8	5	3	6,90
	VIII F 31 elevi	—	—	—	—	5	6	5	3	7	4	7,40
III	VIII A 36 elevi	—	—	—	—	6	9	5	6	4	6	7,03
	VIII F 31 elevi	—	—	—	—	7	3	7	2	8	4	7,70

Pe baza acestor tabele putem face următoarele *constatări* și *concluzii*:

1. Schimbarea sistemului de muncă (inclusiv pauza vacanței de iarnă) a determinat o scădere vizibilă a notelor la prima lucrare de control în comparație cu mediile de la sfîrșitul trimestrului întîi: cu 2,40 puncte la clasa a VIII-a A și cu 1,30 puncte la clasa a VIII-a F. La aceasta din urmă, „vîrfurile", mai numeroase, s-au acomodat mai ușor și au menținut o medie ceva mai ridicată a clasei.

2. La lucrarea a doua, media clasei a VIII-a A înregistrează o creștere de 1 punct (de la 5 la 6), îndeosebi pe seama elementelor slabe și mijlocii. Astfel, numărul elevilor cu note sub 5 scade de la 14 la 8 și crește cu cinci numărul elevilor cu note între 5 și 8. La clasa a VIII-a F „vîrfurile" se mențin aceleași (7 elevi), iar creșterea de 0,33 se înregistrează tot pe seama elementelor slabe și mijlocii.

3. La lucrarea a treia asistăm la o revenire apropiată de mediile de la sfîrșitul trimestrului întîi, ceea ce înseamnă că faza de acomodare s-a apropiat de sfîrșit. Se poate constata astfel că sistemul utilizării intensive a timpului prin învățarea în clasă nu a împietat asupra elevilor buni și foarte buni, care s-au menținut tot timpul în „vîrf" și totodată a prilejuit celor slabi posibilitatea să ajungă la un nivel promovabil. În plus, se realizează o serie de deprinderi și calități care nu se pot exprima direct prin note cifrice: deprinderea de a descifra independent o lecție sau un fragment de lecție, de a învăța independent, de a rezolva independent exerciții și probleme.

4. Media acestor clase la chimie la sfîrșitul trimestrului al doilea este ceva mai scăzută în raport cu media primului trimestru și chiar în raport cu media ultimei lucrări de control, dar aceasta din cauza notelor mai slabe primite la lucrarea din 20 ianuarie. Totuși este vorba de medii bune, care arată că elevii s-au adaptat noului sistem de muncă.

5. Trimestrul al treilea la aceste clase s-a desfășurat în condiții puțin prielnice (program între orele 11—17 și alte perturbări). Cu toate acestea s-a înregistrat în continuare o creștere a mediilor la chimie, la clasa a VIII-a F chiar peste media trimestrului întîi. Aceasta denotă eficiența noului sistem de lecții.

6. Elevii unei clase se ierarhizează întotdeauna și nu trebuie să ne așteptăm ca prin sistemul învățării lecțiilor în clasă, elevii să primească numai note foarte bune. Ei nu vor obține note mult mai mari nici în raport cu cele primite la lecțiile de ascultare-verificare. Uneori pot primi chiar note mai mici. Dar foarte important este ce exprimă notele sau ce se află în spatele lor. La lecțiile de ascultare-predare ele exprimă două-trei „verificări" pe trimestru, pe cînd în noul sistem notele exprimă de obicei calitatea muncii independente de zi cu zi a fiecărui elev.

Optimizarea pregătirii elevilor din gimnaziu pentru teza de matematică

Prof. ELENA MARCU
Școala generală nr. 13 — Iași

Dr. PELAGHIA POPESCU
Centrul de științe sociale—Iași

MULTIPLE CONSTATĂRI ȘI OBSERVAȚII CONSEMNATE DE NOI în legătură cu activitatea profesorului și elevilor în preajma tezelor trimestriale ne-a determinat să ne preocupăm mai sistematic de pregătirea elevilor din gimnaziu în vederea elaborării unor teze corespunzătoare exigențelor formulate pentru specialitatea matematică.

Cercetarea noastră a pornit de la ipoteza *că exersarea elevilor, în lecțiile de pregătire pentru teză, în efectuarea unor lucrări scrise cu subiecte asemănătoare cu cele date la teză contribuie la obținerea unor rezultate mai bune și la formarea unor deprinderi și priceperi corespunzătoare obiectivelor învățării matematicii.*

Pînă la inițierea acestui experiment, pregătirea elevilor pentru teza trimestrială se realiza după o experiență didactică obișnuită: se anunța elevilor materia (capitolele, temele) de repetat la algebră și geometrie; se dădea un număr de exerciții și probleme pentru a fi rezolvate acasă de către elevi; în orele destinate recapitulării pentru teză se repeta teoria și apoi se rezolvau exerciții și probleme sub conducerea profesorului.

Cercetarea întreprinsă de noi a fost organizată la o clasă a VI-a și la trei clase a VIII-a. La sfîrșitul trimestrului I, între cele trei clase de-a VIII-a erau diferențe în ceea ce privește nivelul lor de pregătire. Astfel, în clasa a VIII-a A existau 10—12 elevi cu medii de 9 și 10, în a VIII-a E șase elevi cu asemenea medii, iar în clasa a VIII-a F, nu erau decît doi-trei elevi cu media 7, restul aveau note sub 7. În clasa a VI-a (B), 14 elevi aveau note de 8, 9 și 10.

Experimentul a început în trimestrul al II-lea al anului școlar 1981/1982 și s-a încheiat la sfîrșitul aceluiași an școlar.

Organizarea și desfășurarea pregătirii pentru teză a cuprins următoarele acte didactice:

— repetarea materiei la algebră și geometrie cu trei ore înainte de teză;

— cu două lecții înainte de teză s-au dat subiecte gen teză (o lecție avea durata de două ore). Într-o oră elevii efectuau lucrarea, iar în cealaltă se făcea corectarea lucrării;

— subiectele au fost scrise pe tablă.

Elevii rezolvau subiectele cu ajutorul manualului, al notițelor apelînd și la profesor cînd era necesar. Profesorul urmărea modul în care elevii efectuau independent, ca la teză subiectele propuse, intervenea acolo unde unii dintre ei greșeau și atrăgea atenția asupra unui ritm mai rapid de lucru, ceea ce în mod obișnuit n-are cum să se realizeze, deoarece elevii nu sînt puși în situația de „a da o teză".

Iată subiectele date în vederea pregătirii pentru teză la clasa a VI-a:

În prima lecție s-a dat *subiectul:*

1. Să se rezolve ecuațiile și să se spună cărei mulțimi de numere $\in$ soluția

a) $2x - 5 = x - 7$ (1 punct)

b) $\frac{5}{2y-3} = \frac{2}{3y-2}$ (1 punct)

2. Fie ecuația:

$$\frac{3x}{\sqrt{20,25}} = \frac{1}{1,5}$$

a) Să se rezolve ecuația (1 punct)

b) Este valoarea lui x găsită la punctul *a)* soluție a ecuației $x^2 - 1 = 0$? (1 punct)

3. Fie rombul $ABCD$ cu un unghi de 120° și diagonala mică de 8 cm. Se cere latura rombului. Ce proprietate a rombului se folosește? (1 punct)

4. Într-un triunghi ABC se unesc mijlocul M al laturii AB cu N mijlocul lui AC. Din N se duce o paralelă la AB care intersectează latura BC în D. Să se arate că patrulaterul $MNDB$ este un paralelogram (1 punct).

Care sînt proprietățile paralelogramului? (1 punct).

5. Fie un triunghi ABC înscris în cerc cu $\hat{A} = 70°$, $\hat{B} = 60°$, $\hat{C} = 50°$. Se duc bisectoarele unghiurilor triunghiului. Să se determine măsura arcelor determinate de bisectoare și vîrfurile triunghiului pe cerc. (1 punct)

Notă: Notarea s-a făcut pornind de la nota 2·

Subiectul celei de-a doua „teze" la clasa a VI-a

1. Să se determine două numere știind că suma lor este 63 și cîtul lor $\frac{1}{2}$. (1 punct)

2. Să se determine x din proporția $\frac{x}{2} = \frac{4ab}{b}$ știind că $4ab$ se divide cu 9. (1 punct)

3. Să se determine mulțimea $\{x | x \in z,\ 2x + 1 = -7\}$ (1 punct)

4. Să se afle latura unui pătrat știind că aria sa este de 1.0404 m². (1 punct)

5. Două paralelograme $ABCD$ și $CDEF$ au pe CD latură comună. Să se arate că dacă A,B,E,F, nu sînt în linie dreaptă atunci ele formează un paralelogram. (1 punct)

6. Într-un trapez isoscel înălțimea împarte baza mare în două segmente din care cel mai mic este de 12 cm. Linia mijlocie a trapezului este de 32 cm. Să se calculeze bazele. (1 punct)

7. Proprietățile patrulaterului inscriptibil. (1 punct)

Notă: notarea s-a făcut pornind de la nota 3.

Subiectele date la clasele a VIII-a în vederea pregătirii pentru teză

Subiectul primei „teze"

1. Fie $f: R \to R$. Să se afle $f(-2)$, $f(5)$, $f(7)$ dacă

$$f(x) = \begin{cases} 2x + 3 & \text{pt. } x < 5 \\ x^2 - 1 & \text{pt. } x > 5 \end{cases}$$ (1 punct)

2. Să se determine funcția pătratică: $f: R \to R$ ce trece prin punctele:

A (3,14)
B (0,5)
C (1,4)

(— punerea condițiilor — 1 punct
— rezolvarea sistemului — 1 punct)

3. Să se efectueze:

$$\left(\frac{a}{a-b} + \frac{b}{a+b}\right) : \left(\frac{a}{a-b} - \frac{b}{a+b}\right)$$ (1 punct)

4. Să se afle volumul unui tetraedru regulat știind că raza cercului circumscris unei fețe este de $6\sqrt{3}$ cm

(A bazei: 1 punct
Înălțimea tetraedrului și volumul: 1 punct)

5. Un segment $AB = 6$ cm face cu planul α un unghi de 60°. Se cere măsura proiecției segmentului AB în planul α (1 punct)

Notă: Notarea s-a făcut pornind de la nota 3.

Subiectul celei de-a doua „teze"

1. Să se determine funcția liniară $f: R \to R$, ce trece prin punctele $A(0,5)$, $B(5,0)$. (1 punct)

2. Se dau expresiile:

$$E(x) = x^2 + 2x - 15$$
$$E_1(x) = x^2 - 6x + 9$$
$$E_2(x) = x^2 + 10x + 25$$

a) Să se descompună în factori E_1 și E_2 (1 punct)

b) Să se simplifice fracția

$$F(x) = \frac{E_2 + E}{E_2 - E}$$ (1 punct)

3. Triunghiul dreptunghic ABC ($\hat{A} = 90°$) are cateta $AB \subset (\alpha)$. Proiecția lui BC pe α este BC'. Să se demonstreze că $\triangle ABC'$ este dreptunghic. (1 punct)

Știind că $AB = 3$, $AC = 4$ și că $\sphericalangle (ABC), (ABC') = 60°$

a) Să se afle AC', BC' (1 punct)

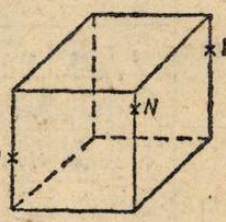
b) Să se afle volumul tetraedrului $CABC'$ (1 punct)

4. Fie cubul:

— Să se secționeze prin planul MNP

— Care este forma secțiunii?

— Ce teoremă ați folosit în efectuarea secțiunii? (1 punct)



Subiectele pentru teza trimestrială propriu-zisă, constînd în opt-nouă chestiuni, au fost unice pe județ în fiecare din cele trei trimestre, precizîndu-se și modalitățile de notare. S-a asigurat astfel un coeficient mai mare de obiectivitate atît în formularea subiectelor cît și în aprecierea și notarea tezelor.

Observațiile făcute de noi asupra activității elevilor în lecțiile de pregătire în vederea tezei trimestriale, discuțiile purtate cu elevii, precum și analiza notelor de la teza trimestrială ne îndreptățesc să prezentăm *cîteva rezultate și considerații pedagogice* în problema cercetată.

1. Cercetările docimologice recomandă exersarea elevilor în spiritul probelor la care vor fi supuși. Tradiția școlii noastre privind examenele în general (iar teza trimestrială este o formă de examen) propune, printre modalitățile de pregătire a elevilor în acest scop, activități și lecții de recapitulare. În acest sens, se dau tematici, programe și se organizează diferite forme de pregătire în raport cu scopul examenului (bacalaureat, concursuri de admitere etc.).

Încercarea noastră experimentală și-a propus să verifice valoarea pedagogică a unui alt mod de pregătire pentru teza trimestrială, și anume, exersarea elevilor în efectuarea unor subiecte gen teză.

Rezultatele obținute la clasele la care s-a efectuat cercetarea sînt de natură să impună procedeul ca avînd valențe pedagogice superioare față de lecția obișnuită de recapitulare pentru teză.

În tabelul de la pag. 14 prezentăm notele obținute la teză, în cele trei trimestre, de elevii claselor experimentale.

NOTELE OBȚINUTE LA TEZA TRIMESTRIALĂ GRUPATE DUPĂ DISPOZIȚIILE ÎN VIGOARE

Clasa	Trim. / Elevi	Note 1—4	5—6	7—8	9—10	Observații
1	2	3	4	5	6	7
VI B	I 36	10 27,7%	11 30,5%	9 25%	6 16,6%	La sfîrșitul trim. I, 14 elevi aveau medii de 8, 9 și 10.
	II 36	4 11%	15 41,6%	6 16,6%	11 30,5%	
	III 36	6 16,6%	12 33,3%	7 19,3%	11 30,5%	
VIII A	I 38	9 23,6%	17 44,7%	2 5,2%	10 25,6%	La sfîrșitul trim. I, 10 — 12 elevi aveau medii de 9 și 10
	II 39	1 2,5%	16 41%	14 35,9%	8 20,5%	
	III 39	2 5,1%	11 28,2%	15 38,4%	11 28,2%	
VIII E	I 41	6 14,6%	11 26%	17 41,4%	7 17%	La sfîrșitul trim. I, 5—6 elevi aveau medii de 9 și 10.
	II 39	8 20,5%	14 35,9%	9 23%	8 20,5%	
	III 38	3 7,8%	16 42,1%	15 39,4%	4 10,5%	
VIII F	I 37	9 24,3%	17 45,9%	11 29,7%	—	La sfîrșitul trim. I., numai 3 elevi aveau media 7, restul—sub 7
	II 37	4 10,8%	22 59,5%	10 27%	1 2,7%	
	III 38	1 2,6%	22 57,8%	14 36,8%	1 2,6%	

Analizînd datele din tabel, se constată:

— În trimestrul I, la toate clasele, s-a înregistrat un procent mare de note *sub limita de promovare* (note de la 1 la 4): 27% la clasa a VI-a B, 23% la clasa a VIII-a A, 14,6% la clasa a VIII-a E și 24,3% la clasa a VIII-a F — cea mai slabă dintre cele trei clase a VIII-a, care, în trimestrul I, n-a avut nici o notă de 9 și 10 la teză și nici o medie de la 8 în sus.

— În celelalte două trimestre, cînd s-a efectuat cercetarea, se observă o *scădere vertiginoasă a notelor de la 1 la 4*, cu excepția celor de la clasa a VIII-a E, unde, în trimestrul al II-lea, acestea cresc de la 14%, în trimestrul I, la 20%, dar scad apoi la 7,8% în trimestrul al III-lea. La celelalte clase, așa după cum se constată din tabel, notele de la 1 la 4 scad foarte mult; la clasa a VI-a B, de la 27% la 11% în trimestrul al II-lea și, respectiv, 16,6%; la clasa a VIII-a A, de la 23,6% la 2,5% și 5,1% în trimestrele II și III; la clasa a VIII-a F, de la 24,3% la 10,8% în trimestrul al II-lea și 2,6% în ultimul trimestru. Semnificativ este progresul înregistrat de această clasă slabă (VIII F) la care, în trimestrul al III-lea, procentul notelor de la 7 la 8 crește de la 29,7% în trimestrul I și 27% în cel de-al II-lea la 36,8%, apărînd totodată și note din grupa 9 și 10, cîte 2,7% în trimestrele II și III.

— Reducîndu-se notele de la 1 la 4, crește, în general, numărul notelor de la 5 la 6. La unele clase (a VIII-a A), crește procentul notelor de 7 și 8, ceea ce înseamnă o îmbunătățire sensibilă a situației la învățătură a elevilor.

La clasa a VI-a B a crescut mult numărul notelor de 9 și 10: de la 16,6% în trimestrul I la 30,5% în fiecare din trimestrele următoare.

De remarcat încă o dată faptul că *acest procedeu de pregătire în vederea tezei trimestriale favorizează elevii cu rezultate modeste la matematică, pe aceia care acasă nu beneficiază de nici un sprijin calificat* în efectuarea temelor.

2. Exersînd elevii în acest gen de recapitulare a materiei, s-a constatat totodată o grijă deosebită din partea elevilor pentru a se „încadra în timp". Ei se străduiau, individual, să rezolve toate chestiunile date la „teză". Din acest punct de vedere, s-a observat că în prima lecție au depășit o oră, pe cînd în cea de-a doua s-au încadrat perfect în 50 de minute, rămînînd chiar și timp pentru corectarea unora din subiecte. În aceasta constă de fapt valoarea pedagogică a exercițiului (reducerea duratei de executare a unei acțiuni, a unei sarcini date).

S-a constatat de exemplu că, în trimestrul I, elevii n-au putut lucra toate cele nouă chestiuni date la „teza" de la clasa a VIII-a, ei nefiind obișnuiți să efectueze un număr mai mare de exerciții și probleme într-un timp dat.

3. Fiind în situația de a rezolva un număr mai mare de subiecte de algebră și geometrie, elevii au lucrat mai mult și mai bine decît la o lecție obișnuită de recapitulare pentru teză. Neavînd la tablă un model de rezolvare (prin elevii care sînt scoși pentru a efectua un exercițiu sau o problemă), elevii și-au luat răspunderea să lucreze individual, pe cont propriu, apelînd la profesor numai pentru confirmări și eventuale lămuriri.

În felul acesta a crescut încrederea în forțele proprii ale elevilor, atît de necesară în domeniul matematicii unde îndoiala asupra gîndirii logice proprii paralizează orice încercare de emancipare, sădind sentimentul neputinței în învățarea acestei discipline.

4. Ideea ar putea fi preluată și de către specialiștii de la alte discipline care pregătesc elevii pentru diferite examene (teze, bacalaureat, concursuri). Dealtfel se știe că, mulți elevi care se pregătesc pentru examenul de admitere în învățămîntul superior se exersează elaborînd lucrări scrise, pe care apoi le confruntă cu manualele sau cu opiniile unui specialist în materie, perfecționîndu-și mereu tehnica de redactare a unor asemenea probe.

Calitatea vieţii şcolare şi sporirea randamentului la învăţătură

Conf. dr. ADRIAN NECULAU
Lect. dr. STELA IANCU
Universitatea Al.I. Cuza — Iaşi

De la accentul pe acumularea de cunoştinţe la orientarea către achiziţionarea unor modele acţionale, de la „a şti" la „a face", de la dezvoltarea aptitudinilor către formarea atitudinilor — aceste tendinţe marchează, din ce în ce mai mult, obiectivele educaţionale. „Scopurile şi obiectivele formative devin prioritare în raport cu cele instructive.

Mulţi specialişti înclină spre înlocuirea cunoscutei formule — prin instrucţie să realizăm şi educaţie — cu o alta: să începem cu educaţia, să o tratăm ca o prioritate şi pe baza atingerii obiectivelor educative (motivarea elevului, formarea unei atitudini adecvate faţă de muncă şi de învăţătură, obţinerea unei atmosfere favorabile învăţării, formarea respectului faţă de valori etc.), să organizăm procesul instructiv-educativ"[1]. Şcoala, în acest context, nu va mai fi doar locul în care „se învaţă", iar învăţătura „nu va mai putea fi axată doar pe studiul disciplinelor şi pe o ounoaştere, constituite odată pentru totdeauna, ci va trebui să se centreze pe achiziţionarea deprinderilor de a şti-face şi de a şti-exista, care îl vor transforma pe om într-o fiinţă capabilă de a se adapta la un mediu în continuă schimbare şi totodată de a fi apt să participe într-o manieră lucidă la transformările societăţii şi lumii în care trăieşte" [2]. În şcoală, individul nu va mai fi apreciat doar după *ce* şi *cît* învaţă, ci după cum ştie să aplice în practică cele învăţate, după capacitatea de a transforma cunoştinţele dobîndite în principii acţionale. Şi nu numai cunoştinţele ştiinţifice, ci şi pe cele sociale şi psihosociale. Întrucît „învăţarea este absorbită de mediul relaţional în care de fapt se desfăşoară" atunci acest proces, „ca element de conţinut al structurilor pedagogice, este un proces psihosocial de formare şi dezvoltare a conştiinţei individuale şi sociale" [3], învăţarea structurilor şi comportamentelor sociale intrînd în conţinutul achiziţiilor şcolare. Şcoala devine, astfel, un laborator de învăţare şi experimentare a cunoştinţelor ştiinţifice şi psihosociale, un loc şi un mediu capabil să determine schimbări profunde în sistemul atitudinilor, aptitudinilor şi cunoştinţelor elevului (elevilor). Un cadru psihosocial, mai ales, care favorizează condiţiile desfăşurării cu succes a întregului proces de învăţămînt. *Calitatea mediului* în care se desfăşoară acest proces devine deosebit de importantă.

CALITATEA VIEŢII ŞCOLARE — UN CONCEPT NOU

Calitatea vieţii, într-o colectivitate, se determină prin calitatea condiţiilor naturale, economice, **social-culturale** şi **interpersonale** (subl. ns.) şi semnificaţia, pentru fiecare individ, a acestor condiţii [4]. Factori precum satisfacţia reuşitei sociale prin muncă, participarea la viaţa psihosocială a colectivităţii, învăţarea respectării normelor şi valorilor, elevaţia modului de a fi al personalităţilor şi grupurilor umane sînt implicaţi în conţinutul calităţii vieţii [5]. S-ar putea chiar vorbi de „calitatea vieţii psihosociale" (angajarea în comportamente de cooperare, moralul colectiv, sursele autorităţii şi prestigiului, etc.), ca de o componentă majoră a calităţii vieţii [6]. În acest caz, accentul se deplasează de la factori economici spre cei psihosociali, concretizaţi în calitatea relaţiilor interpersonale, climatul sau atmosfera colectivă, coeziunea grupurilor etc.

Colectivitatea şcolară, prin caracteristici, mod de organizare, scopuri, finalităţi, raporturi inter-statusuale şi inter-personale poate fi comparată cu orice altă organizaţie social-economică. „Din acest punct de vedere, convergenţa analizei şcolii ca sistem cu analiza acesteia ca organizaţie specifică oferă multiple deschideri teoretice şi practice" [7]. *Calitatea vieţii,* într-o asemenea colectivitate, *s-ar putea identifica şi măsura după aceiaşi parametri ca în oricare altă organizaţie: condiţii naturale, economice, socio-culturale şi relaţionale şi satisfacţia membrilor organizaţionali, vizavi de aceste condiţii.*

Rezultantă a unui complex de factori obiectivi şi subiectivi, *calitatea vieţii şcolare nu*

influențează direct, vizibil, randamentul învățării ei, indirect, prin sistemul afectiv, al emoțiilor și sentimentelor. Se poate determina o atitudine de angajare deschisă, fără reticențe, exprimată prin bucuria participării și interacțiunii în avansarea unor comportamente dezirabile, capabile să procure, în același timp, fiecărui individ, satisfacția împlinirii pe plan școlar și social sau, dimpotrivă, una de retragere, de frică sau de inhibiție, exteriorizată prin rezistență, izolare, randament școlar scăzut, devieri de conduită. Poate stimula sau frîna — după caz — nu numai activitatea școlară a elevilor, ci și a educatorilor, sensibili, în aceeași măsură, la climatul de viață și muncă din școală — climat la determinarea căruia contribuie ei înșiși într-o oarecare măsură, dar care le poate influența, prin trăiri afective pozitive sau negative, calitatea muncii. Pentru că nu este tot una dacă educatorul, ca și educatul, vine sau nu „încruntat" la școală, dacă atmosfera în care își desfășoară activitatea este de natură s-o favorizeze sau nu.

INDICATORI AI CALITĂȚII VIEȚII ȘCOLARE

Într-un raport UNESCO, întocmit în urma unei anchete internaționale [*8*], sînt identificate cîteva repere care ar putea permite o orientare în problematica complexă și plină de neprevăzut, pe care educatorii o numesc „viață școlară". Raportate la școala noastră, aceste repere ar putea fi următoarele:

a) **Timpul consacrat școlii și muncii școlare**, activităților de învățare în clasă și în afara clasei (lectură și alte activități școlare, practică productivă, vizite și excursii didactice, pregătirea lecțiilor, activități nonformale, opționale, organizate de școală și organizațiile de tineret, pregătirea lecțiilor etc.), prin comparație cu timpul din afara școlii este considerabil (în medie 40—50%); noțiunea de *durată* are un impact important cu viața școlară.

b) **Viața cotidiană** din școală, cu momentele de repaus, răgaz pentru joacă și activități distractive, sporturi libere, timp consacrat igienei corporale, alimentare — factori care asigură echilibrul fizic și psihic al elevului — fac parte din condițiile calității vieții școlare.

c) **Conținutul** procesului de învățămînt (învățarea formală), metodele și tehnicile de predare-învățare și evaluare folosite, metodele de educație și *modalitatea* utilizării ansamblului de tehnici și metode se înscriu, de asemenea, în sfera calității vieții școlare.

d) **Viața relațională** a elevului, în timpul pe care și-l petrece în școală sau se pregătește pentru școală, contribuie la *conturarea conceptului de viață școlară*. În primul rînd, prin relația educator-elevi. *Caracterul și calitatea dialogului stabilit de educator, în raporturile de muncă școlară cu elevii, capacitatea raționalizării explicite de către acesta a obiectivelor instructiv-educative, modalitatea înfăptuirii lor* (important este nu numai cele ce știe să facă, ci, mai ales, felul cum face ceea ce trebuie să facă), *pasiunea și tensiunea intelectuală pe care o investește în activitatea sa, capacitatea de empatie pentru elevi condiționează, într-o măsură deosebit de importantă, calitatea vieții școlare*. Apoi, subgrupele și grupurile școlare, prietenii apropiați, jocurile colective, relațiile între elevii mai mari și mai mici ai școlii contribuie la dezvoltarea personalității școlarului, avînd un serios impact cu viața școlară. De asemenea, relațiile pe care elevul le are cu alte persoane, îndeosebi adulte (părinți, rude, prieteni ai familiei, muncitori pe care îi cunoaște în timpul activității productive), contribuie la conturarea ariei vieții relaționale.

e) **Spațiul școlar**, clădirea școlii cu sălile de clasă, de sport și lectură, bibliotecă, ateliere și laboratoare, curtea școlii, lotul școlii etc., au la rîndul lor, un puternic impact asupra calității muncii școlare și raporturilor dintre elevi, elevi și educatori, dintre școală și viața în afara ei.

f) **Viața școlară** este influențată și de *mediul social* în care școala este implantată (sat, cartier, întreprinderea ce patronează școala etc.); de condițiile pe care le au elevii pentru a cunoaște mediul apropiat (munca în diferite întreprinderi sau în agricultură); de asemenea, de posibilitatea frecventării unor muzee, case memoriale, locuri istorice, personalități ale vieții sociale și culturale.

POSIBILITĂȚI DE DIAGNOSTIC

„Calitatea vieții" se reflectă, de regulă, în „starea" unui sistem (organizație), sau a unui grup, fără a o reduce la standarde economice. Dar această „stare" nu se rezumă doar la identificarea indicatorilor „vizibili", măsurabili, ci presupune ca o parte considerabilă a datelor să fie obținute „direct de la populația vizată" [*9*]. Două categorii de date pot fi obținute: *a)* asupra randamentului muncii (școlare), concretizat în parametri măsurabili (note) și *b)* asupra satisfacției participanților, pentru indicatorii identificați prin consultarea membrilor organizaționali. Cele două componente — producția și satisfacția [*10*] — corespund nivelului obiectiv și subiectiv al analizei.

De regulă, în evaluarea eficienței învățămîntului se identifică rezultatele, ieșirea din sistem, starea la ieșire, deci *efectul* unei concepții și practici pedagogice; pentru ca evaluarea să fie eficientă, obiectivele trebuie să fie „observabile și măsurabile". Dar ceea ce e „la vedere" este determinat de o sumă de factori ce sînt adesea ignorați de diagnosticieni. E necesar deci să se știe și *cum* s-a ajuns la un rezultat, *care* sînt condițiile ce au determinat rezultatul obținut și — mai ales — cum își percep participanții situația lor de membri organizaționali.

Ipoteza noastră de lucru a fost formulată astfel: pe măsură ce, prin ameliorarea unor

indicatori ai calității vieții școlare, vom obține pe ansamblul colectivității școlare rezultate mai bune, vom putea conchide că unele aspecte ale vieții școlare au un impact considerabil cu randamentul școlar.

Cercetarea s-a desfășurat în școli din municipiul Iași, la cererea organelor de decizie, urmărindu-se, într-o primă fază, identificarea efectelor calității vieții școlare la nivelul satisfacțiilor membrilor (elevi și profesori) și — în faza a doua — identificarea unor posibilități de ameliorare a rezultatelor școlare scăzute.

Investigația întreprinsă*, de tip *cercetare-acțiune*, cu caracter participativ, a urmărit identificarea mecanismului dezvoltării/evaluării calității vieții școlare, pe principiul *implicării* treptate la desfășurarea activităților socio-profesionale. Este astăzi dovedit experimental faptul că participarea subiecților la cercetare, implicarea acestora, motivarea lor ridică șansele schimbării, transformării populației investigate. Din obiect manipulat, subiectul (subiecții) devin colaboratori, coparticipanți [*11*].

S-au utilizat metodele: consultarea documentelor (bilanțuri, procese-verbale, rapoarte de inspecție etc.), participare la acțiuni și lecții, organizarea unor „grupuri de discuție" (pe grupe de specialități), administrarea unor chestionare elevilor și profesorilor fiecărei școli**.

Opiniile celor investigați (profesori și elevi) ne-au confirmat multe carențe existente și posibil de înlăturat, totodată, pentru realizarea unei calități noi în activitatea didactică. Acestea se referă atît la probleme de ordin administrativ-gospodăresc — curățenia și întreținerea acesteia în școli, în curțile acestora, care necesită o mai bună amenajare în realizarea scopului pentru care există o îmbunătățire a calității vieții în internatele școlare cît și în desfășurarea activității didactice. În acest sens, se apreciază ca necorespunzătoare unele condiții de instrucție și educație, considerîndu-se insuficient stimulative pentru elevi relațiile profesor-elevi. Majoritatea profesorilor apreciază că există multe activități care răpesc timpul pentru pregătirea cadrelor didactice, cu implicații în actul de predare-învățare.

CONCLUZII ȘI SUGESTII ACȚIONALE

Din opinii subiective nu se poate întemeia un diagnostic obiectiv — iată obiecția principală a unor asemenea investigații. Dar opiniile reflectă „nevoia de schimbare", de antrenare a fiecărui participant în viața și munca comună.

Satisfacția participării constituie temeiul angajării autentice în activitatea didactică. Deci, sublinierile de mai sus ne conduc la diagnosticarea angajării socio-afective a elevilor și profesorilor. În funcție de această viziune subiectivă, fiecare membru al instituției școlare își organizează „scenariul de viață" și „proiectele de viitor". Vom veni, în continuare, cu cîteva sugestii — de acțiuni ce se pot întreprinde pentru o creștere a calității psihosociale a vieții școlare. Considerăm că multe dintre problemele dotării și aspectului exterior din școală pot fi ameliorate prin mijloace proprii, izvorînd din dorința de schimbare. De asemenea, rezolvarea multor probleme care se ridică în internatele școlare. În spirit de responsabilitate, angajant, din partea tuturor factorilor implicați în actul educativ se impun:

— Discuții de tip *intervenție* și *sensibilizare* cu profesorii, pentru degajarea aspectelor ce țin de conduita lor și care pot fi ameliorate.

— Discuții cu elevii (grupuri organizate pe principiul „vine cine vrea") pentru lămurirea acelorași aspecte. Participanții vor deveni apoi fermenți ai schimbării în colectivitate.

— Acțiuni cultural-artistice în școală (de apelat la instituțiile de artă și Liceul de artă, pentru concerte).

— O expoziție de pictură în școală (a Școlii de artă).

— Organizarea vieții în internat pe principiul „atmosferă colectivă de încredere".

— Dialoguri profesori-elevi organizate de cercetători sub genericul „față în față".

BIBLIOGRAFIE

1. G. Văideanu *Educația permanentă — principiu filozofic și organizatoric al învățămîntului contemporan*, în *Pedagogie*, I, Curs litografiat, Univ. „Al. I. Cuza" Iași, 1982, p. 212.
2. D. D'Hainaut (red), *Programe de învățămînt și educație permanentă*, Buc., E.D.P., 1981, p. 37.
3. L. Vlăsceanu *Decizie și inovație în învățămînt*, Buc., E.D.P., 1979, p. 15—16.
4. I. Rebedeu, C. Zamfir, *Calitatea vieții și modul de viață*, în vol. colectiv. *Modul de viață și calitatea vieții*, Buc., Ed. politică, 1982, p. 22.
5. Vezi studiile lui Cătălin Zamfir și F. Mahler din același volum.
6. Adrian Neculau *Calitatea vieții psihosociale — un model de abordare*, Comunicare la sesiunea științifică *Resursele umane și dezvoltarea social-economică*, Iași, 3—4 decembrie 1982.
7. Aculin Cazacu *Condiția socială a omului și integrarea proceselor educaționale*, în vol. *Contradicțiile sociale în socialism*, București, Edit. politică, 1980, p. 229.
8. Francine Best, *Vivre a l'école*, Paris, UNESCO, 1980.
9. Alin Teodorescu, *Calitatea vieții: concept și măsură*, în vol. *Calitatea vieții și modul de viață*, p. 106.
10. Septimiu Chelcea, *Un model operațional de studiere a calității vieții de muncă*, Op. cit., p. 272.
11. Cătălin Mamali, *Balanță motivațională și coevoluție*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1981, p. 27.

* Ca subtemă a temei *Modalități de asigurare a succesului școlar și de evaluare a performanțelor elevilor*, coordonată de prof. G. Văideanu.

** Cercetarea este în curs de desfășurare.

Cunoaşterea cauzelor fenomenului mistico-religios — premisă a optimizării activităţii de educaţie materialist-ştiinţifică a elevilor*

Dr. LEON BUBURUZAN
Academia „Ştefan Gheorghiu"

PLECÎND DE LA LOCUL ŞI ROLUL DEOSEBIT DE IMPORTANT PE CARE ÎL ARE TINERETUL ÎN SOCIETATEA NOASTRĂ, însemnătatea educaţiei sale ştiinţifice, ateiste, capătă noi dimensiuni şi semnificaţii, de unde şi grija pe care o acordă P.C.R. acestui domeniu de activitate. În cuvîntarea sa la recentul Forum al tineretului, secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, arăta: „Sînt multe lucruri de îndepărtat din conştiinţa oamenilor... trebuie să luptăm neabătut împotriva misticismului, a vechilor obiceiuri lăsate de societatea burghezo-moşierească"[1].

Problema se pune cu atît mai acut cu cît religiozitatea continuă să rămînă un fenomen de actualitate a cărui intensitate — deşi se diminuează în mod evident în condiţiile transformărilor înnoitoare contemporane —, înregistrează încă cote ridicate, afectînd, astfel, o serie de procese psiho-formative ale generaţiei tinere.

Pentru scoaterea acelor personalităţi tinere care mai cad sub influenţa „opiului religios", ca de sub oricare formă de înstrăinare spirituală, un rol însemnat îl are şi cercetarea cauzelor şi condiţiilor care îl generează şi întreţin. În acest caz devine axiomatică, general metodologică, teza cu privire la stadierea cunoaşterii cauzalităţii care stă la baza fenomenului asupra căruia urmează să acţioneze. În acest sens, Lenin atenţiona că: „trebuie să ştim să ducem lupta împotriva religiei, şi, pentru aceasta, trebuie să explicăm în mod materialist care sînt rădăcinile credinţei şi ale religiei în mase"[2].

Aşadar, *problema cercetării factorilor determinanţi ai fenomenului mistico-religios, precum şi a modalităţilor sale de manifestare în rîndul tineretului şcolar trebuie să constituie punctul de plecare în acţiunea ateistă, în stare să ne asigure garanţia unor rezultate superioare.* Aceasta presupune să analizăm cu profunzime şi responsabilitate dimensiunile, structura, caracterul şi evoluţia fenomenului mistico-religios în rîndul diferitelor categorii de elevi, nu numai ca simple stări de fapt, ci ca efecte produse de anumite cauze şi condiţii, nu ca fenomene întîmplătoare, ci ca efecte care nu sînt altceva decît rezultatul unei cauze sau a alteia, a unui anumit complex de cauze care acţionează în anumite condiţii de vîrstă, de mediu, sex etc. Pentru că se ştie că este mult mai uşor şi mai eficient să combaţi un fenomen cînd îi cunoşti cauzele, că este mai indicat să acţionezi pentru înlăturarea cauzelor decît pentru combaterea efectelor, mai ales cînd acestea sînt deja statuate, cristalizate în credinţe, în obiceiuri şi convingeri, în mentalităţi şi trăiri. Studierea şi cuantificarea cît mai precisă a cauzelor constituie un mare cîştig atît pentru teoria cît şi pentru practica socială, pentru educaţia materialist-ştiinţifică, pentru ridicarea gradului de eficienţă a acesteia. Cercetările actuale de teren vin să ne demonstreze că practicile, credinţele şi trăirile religioase sau superstiţioase nu sînt numai rezultatul — aşa cum din nefericire mai afirmă unii autori — a unor reminiscenţe ale trecutului, nici a unei cauze sau alteia de moment, ci sînt consecinţa unui complex de factori cauzali şi condiţionali care duc la diferite situaţii şi grade de religiozitate. În cadrul acestei multitudini de factori se interferează sau intercondiţionează cei de natură obiectivă cu cei de natură subiectivă, şi, în cadrul lor, cauzele sociale, naturale, personologice, acţionale, sau care derivă din însăşi caracterul şi morfologia fenomenu-

---

* Articolul de faţă are la bază unele cercetări cu caracter psihosociologic efectuate la nivel naţional, pe un eşantion de 1 600 subiecţi, din care 34 % din licee şi şcoli profesionale şi 21 % din facultăţi.

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntarea la deschiderea Forumului tinerei generaţii*, în Congresul al XI-lea al Uniunii Tineretului Comunist, Ed. politică, Bucureşti, 1981, p. 15.

[2] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 15, Bucureşti, E.S.P.L.A., 1957, p. 395.

lui mistico-religios. În articolul de față ne vom opri numai la cîteva aspecte, insistînd în mod deosebit asupra măsurilor ce se impun luate, în cadrul colectivităților școlare, în combaterea fenomenului religios, în educarea ateist-științifică a elevilor.

FACTORII DE ORDIN SOCIAL

Dintre factorii cauzali care influențează starea de religiozitate a tînărului cei sociali se dovedesc a fi cei mai intenși. Influența religioasă a personalității infantile și juvenile prin intermediul mediului social este foarte complexă și totodată diferită de la o etapă la alta a dezvoltării subiectului, ceea ce va trebui să ducă la găsirea unor modalități specifice de activitate cu caracter ateist, în funcție de asemenea situații. Ele pot avea loc la nivel macrogrupal, microgrupal, prin intermediul relațiilor interpersonale, sau, prin toate acestea la un loc, cum se întîmplă cel mai frecvent. În cadrul acestor medii, religiozitatea poate fi exercitată sistematic sau spontan, prin acțiuni specializate de îndoctrinare, ori prin atmosferă, prin acțiuni simple sau prin activități complexe, în care se îmbină mijloacele raționale cu cele afective, formele voluntare cu cele coercitive (cazul familiei, organizației religioase).

a) **La nivel macrogrupal:** deși factorii sociali la nivel macrogrupal au o influență mai slabă din punct de vedere religios, totuși cunoașterea lor este recomandată pentru toți factorii educaționali. În această categorie intră contradicțiile sociale interne și externe, actuale și reziduale. Dintre acestea, un rol important îl are cercetarea formelor în care se realizează lupta dintre vechi și nou în actualul proces de edificare a societății noastre și, în cadrul acestei lupte, cele proprii conștiinței sociale, care — așa cum arată și documentele Conferinței Naționale a partidului din decembrie 1982 — cercetarea acestor contradicții oferă, alături de interesul epistemologic, premise practice pentru soluționarea lor în sens ateist, facilitînd activitatea de abolire a religiozității, de emancipare spirituală a tinerilor nu numai la nivel macro, ci și la nivel mirogrupal, inclusiv la nivelul școlii și a grupului de elevi.

b) **La nivel microgrupal:** aprofundînd cercetarea relațiilor microgrupale de felul celor de familie, vecinătate, învățătură, interese, în care tînărul își desfășoară nemijlocit viața și activitatea, se atestă că acestea prezintă o mai mare putere de influențare religioasă decît mediul macrosocial, de unde și atenția care trebuie acordată de către factorii educaționali acestor medii. Caracterul relativ închis al colectivității microgrupale îi conferă acestuia o mai mare putere de conservare a unor valori specifice, frînînd, în același timp, influențele laice, ateе din exterior, dinspre macrogrup.

Raporturile de cunoaștere reciprocă, apropiată, dintre membrii microcolectivului, sporesc atmosfera de intimitate, de afectivitate și, prin aceasta, proprietatea de menținere a unor componente mistico-religioase. În acest caz, apare o corespondență între caracterul afectiv exercitat de psihologia religioasă și caracterul afectiv al influențelor microgrupului și, deci, o posibilitate în plus de conservare și transmitere a valorilor religioase prin microgrup. Problema capătă dimensiuni mai evidente cînd ne raportăm la generația tînără, care este mai predispusă spre influențele cu caracter emoțional-afectiv.

În cadrul microgrupului familia are o putere mare de înrîurire religioasă, desigur ne referim la familia religioasă. Această influență derivă din legăturile de intimitate, din atașamentul emoțional, din practicile și datinile cultice, precum și din marea durată a familiei exercitată în ontogeneză, din care tînărul se desprinde cu destul de multă greutate. Rezultatele cercetării de teren consemnează diferențe sensibile între tinerii familiilor nereligioase sau mai puțin religioase. Bunăoară, subiecții cu un grad de religiozitate mai ridicat au ambii părinți religioși în proporție dublă*, față de grupa subiecților mai puțin religioși sau nereligioși a căror părinți sînt afectați de religie în proporție mai scăzută. Dintre toate perioadele de vîrstă, epoca copilăriei este cea mai puternic influențată de familie; odată cu maturizarea, înrîurirea acesteia se diminuează treptat. De asemenea, se constată că, în cadrul familiei, mama, exercită o mai mare influență religioasă asupra copiilor decît tata, bunica decît bunicul și mătușile decît unchii.

În asemenea situații problema educației materialist-științifice a elevilor se complică și devine chiar dificilă cînd factorul influent este în principal familia și mai cu seamă cea puternic religioasă. Dificultatea nu trebuie identificată cu imposibilitatea.

Soluțiile cele mai recomandate în astfel de situații ar fi nu atît cele care să ducă la îndepărtarea, sau deconvertirea familiei (proces mult mai complex), ci de a integra copilul-elev în cît mai multe activități cu caracter ateist sau laic, pentru a-l distrage de la practicile religioase impuse de familie, cît și pentru a-i forma și dezvolta noi îndeletniciri, pasiuni și convingeri divergente celor cu caracter mistico-religios. Aici, cadrele didactice, diriginții trebuie să conlucreze în strînsă legătură cu organizația de pionieri și U.T.C., în așa fel încît elevul din familie sau anturaj religios să poată găsi în activitățile organizate de factorii politico-educa-

* Iată declarații ale subiecților cercetați care proveneau din familii credincioase rurale și urmau liceul la oraș, departe de casă: „...Părinții au căutat mereu să mă convingă că există Dumnezeu, dar profesorii, școala, alți factori m-au făcut să înțeleg că nu există". „Dacă aș fi rămas, în continuare acasă, și nu veneam pe la școli, prin lume, cred că rămîneam aceeași credincioasă".

tivi lucruri mult mai interesante, mai utile şi mai atrăgătoare, dublate totodată de căldura şi afecţiunea necesare unei asemenea vîrste.

Diferenţierea muncii de educaţie ateist-ştiinţifică trebuie să fie făcută în funcţie de gradul de religiozitate a microgrupului sau familiei din care provine elevul, de posibilităţile sale materiale şi culturale, de natura religiei pe care o cultivă, precum şi de metodele pe care le utilizează în influenţarea religioasă a elevilor de şcoală.

c) **Organizaţia religioasă.** Un alt factor cauzal social de care sîntem cel mai mult avizaţi (fapt care face uneori să ignorăm rolul altora), dealtfel singurul specializat în atragerea şi îndoctrinarea sistematică a tinerilor. Apelînd la o largă gamă de mijloace psihopedagogice, organizaţia religioasă completează, amplifică şi sistematizează cunoştinţele, militează pentru formarea şi cristalizarea sentimentelor şi convingerilor religioase. Toate cultele din ţară noastră, cu excepţia celor neoprotestante, aplică botezul prunciei, legînd însul de biserică încă de la o vîrstă fragedă.

Plecînd de la constatarea existenţei unor decalaje însemnate ale gradului de religiozitate la tineri, în funcţie de apartenenţa cultică, se pot stabili trei categorii de organizaţii: organizaţia ortodoxă care exercită o influenţă mai scăzută; organizaţia catolică şi protestantă care au o putere de influenţare mai ridicată şi organizaţiile sectante cu cea mai puternică forţă de atragere şi contaminare religioasă. Diferenţierea puterii de influenţare a celor trei categorii de organizaţii derivă din militantismul activităţii cultice, fastul şi atracţia ceremonialului divin (aspectul emoţional-estetic al acestuia), mijloacele de atragere a credincioşilor, caracterul procesului instructiv în vederea iniţierii religioase a copiilor şi tinerilor.

Puterea ridicată de proliferare a sectelor şi mai cu seamă de atragere la viaţa religioasă a unor tineri (pentru care se duc dispute aprige între diferite secte, între culte şi secte) se explică prin faptul că acestea apelează în principal la: îndoctrinarea sistematică utilizînd, în acest scop, forme variate şi personal specializate; cultivarea relaţiilor între tineri numai pe baza apartenenţei la organizaţia religioasă; preocuparea pentru administrarea bugetului de timp liber al copiilor şi tineretului, concurînd, în acest fel, activitatea şcolii, a organizaţiilor de tineret, a instituţiilor de cultură, folosirea mijloacelor artistice (fanfare, orchestre, coruri, recitări, scenete religioase etc.); exploatarea conjuncturilor social-economice şi psihice de moment; organizarea activităţii misionare spre mediile sociale marginale sau spre persoanele handicapate sub aspect cultural, ori psihofiziologic.

Avînd în vedere capacitatea de influenţare şi caracterul specializat a unui asemenea factor cauzal mistico-religios în rîndul copiilor şi tinerilor, cum este organizaţia religioasă (biserica), va trebui să-i fie opusă o rezistenţă ateistă pe măsură. În strategia de combatere a influenţelor nocive exercitate de biserică, pe lîngă activităţile de educaţie materialist-ştiinţifice cu caracter general, precum şi cele referitoare la influenţele familiei (deoarece de cele mai multe ori organizaţia religioasă acţionează asupra copiilor în mod mediat, prin familie) se va apela la unele modalităţi specifice.

Astfel, în primul rînd trebuie să situăm acţiunile care vizează combaterea concepţiilor mistico-religioase ale elevilor în cauză. Alături de alte argumente ştiinţifice care vor fi contrapuse diferitelor dogme şi precepte învăţate de aceştia, trebuie să se stăruie asupra caracterului fals, denaturat, al doctrinelor şi dogmelor propagate de religie în genere, şi de către organizaţiile religioase cărora aceşti elevi le aparţin, asupra caracterului şi evoluţiei (istoriei) cultelor şi sectelor respective, folosind în acest scop toată gama de metode şi forme pe care ne-o oferă obiectele de învăţămînt şi activităţile extraşcolare.

A doua grupă de activităţi trebuie să fie legată de *factorul timp*. Adică organizarea, în paralel, de preferinţă, cu activităţile religioase (slujba, adunări, cursuri de catehizare etc.) a unor *manifestări extraşcolare cu puternice valenţe educative şi de mare atractivitate*. În asemenea manifestări trebuie să se regăsească cele cu marcante încărcături emoţional-estetice (activităţi muzicale, dramatice, coregrafice, vizionări de filme), cele care suscită curiozitatea, interesul, pasiunea, cum sînt manifestările competitive cu caracter sportiv (pentru băieţi mai cu seamă) concursuri profesionale, ştiinţifice, cultural-artistice de genul „Cine ştie cîştigă", „Cine ştie răspunde", „Drumeţii veseli" etc., precum şi activităţile de divertisment (excursii, drumeţii, serbări, seri dansante) care au menirea de a închega relaţii interpersonale sau de microgrup trainice, bazate pe interese, pasiuni şi simpatii, în stare să concureze relaţiile cultivate de organizaţiile religioase bazate în exclusivitate pe apartenenţa confesională.

O altă notă specifică pe care trebuie s-o îmbrace educaţia materialist-ştiinţifică întreprinsă de şcoală, organizaţiile U.T.C. şi pionieri în rîndul elevilor, influenţaţi de organizaţia religioasă, va fi tratarea lor în funcţie de natura şi caracterul acesteia. Preocupările ateist-ştiinţifice vor trebui să sporească faţă de elevii aparţinînd confesiunilor cu preocupări predilecte pentru atragerea şi îndoctrinarea copiilor şi tinerilor care utilizează, în acest scop, cele mai abile modalităţi, cum este cazul sectelor religioase, dar nu numai al lor. Nu trebuie ignorate nici preocupările mistico-religioase asupra generaţiei tinere întreprinse de diferite alte culte, inclusiv de cultul ortodox, după cum aceeaşi poziţie fermă şi deloc conciliatoare trebuie

adoptată față de gama largă a credințelor și practicilor superstițioase (mai frecvente la credincioșii cultului ortodox), chiar dacă acestea par la prima vedere mai inofensive.

În acest scop factorii educativi școlari trebuie să urmărească îndeaproape acești elevi, îndeletnicirile lor mai cu seamă, în zilele de duminică și sîmbătă (pentru adventiști), precum și asupra anturajelor acestora.

Așa cum a reieșit din cercetările noastre, diferențele de religiozitate între cele două medii rural și urban se relevă nu numai în direcția intensității, ci și a structurii fenomenului religios. La săteni practicile și credințele capătă o coloratură mult mai intensă, marcată de nuanțe mistico-superstițioase în care latura emoțional-afectivă este mai pronunțată. Astfel se remarcă unele înclinații spre superstiția magică (credința în sufletul morților, în vrăji și farmece), spre presentimente și demonologie (credința în stafii, demoni, în destin), spre semne și visuri prevestitoare.

În acest sens cadrele didactice, organizațiile U.T.C. și de pionieri, în principal cele din mediul rural, trebuie să prevină și *să combată sistematic acele credințe religioase și superstițioase care au ca principală cauză natura și mentalitățile sociale retrograde*, și aceasta atît prin obiecte de învățămînt (fizică, chimie, geografie, biologie, științe sociale, prin care se pot explica în mod științific fenomenele naturale și sociale analizate mai sus), cît și prin acțiuni speciale de educație materialist-științifică. Ne referim, în primul rînd, la acele manifestări cu caracter cultural, științific ca: „Almanahul științific", „Minuni în eprubetă", „Brigada științifică", „Matineul tehnico-științific", care pot fi însoțite de experiențe științifice (reproducerea cu mijloace de laborator a fulgerului, spectrului solar, difracției luminii, eclipselor ș.a.), vizionarea unor filme documentare sau a unor emisiuni radio TV, vizite la muzee de științe naturale, excursii documentare în natură. Alături de asemenea manifestări, se mai poate apela la explicarea unor evenimente sau fenomene naturale ori sociale trăite sau văzute în cadrul activității cercurilor tehnico-științifice, sau de științe naturale, precum și la activitățile din cercurile de educație materialist-științifică, ori din cadrul învățămîntului politico-ideologic.

Întreaga activitate de educație materialist-științifică a elevilor trebuie să aibă la bază *cunoașterea aprofundată a realității, cu care se confruntă grupul de elevi, fiecare elev în parte*, iar principalul indicator să fie gradul de religiozitate (intensitatea și frecvența credințelor și practicilor mistico-religioase), și natura religiozității. Diferențierea muncii ateist-științifice trebuie făcută, în primul rînd, în funcție de asemenea particularități și apoi de factorii care le determină.

Din analiza cauzelor și manifestărilor mistico-religioase se mai pot desprinde în final cîteva direcții mari de acțiune care trebuie să stea în atenția școlii, a organelor și organizațiilor U.T.C., de pionieri, precum și a altor factori educaționali implicați în activitatea de educație materialist-științifică a elevilor.

Continuarea la nivel local a studierii cauzelor de ansamblu și specifice care determină diferite tendințe sau manifestări mistico-religioase, pentru a se putea interveni la timp în prevenirea și combaterea lor.

Combaterea cu oportunitate a psihozelor pesimiste și zvonurilor locale în legătură cu unele fenomene (cutremure, inundații, eclipse, tulburări sociale externe) interpretate ca semne ale sfîrșitului lumii sau ca manifestări ale mîniei divinității pe oamenii necredincioși.

Tratarea propagandei materialist-științifice ca un proces complex (nu o acțiune de campanie), dinamic, care posedă un vast arsenal de forme și metode cu o mare deschidere educațională, în raport cu realitatea, cu condițiile de învățătură și viață, cu particularitățile de vîrstă, sex, nivel de cultură. În acest scop de o mare eficiență considerăm a fi *organizarea unor cicluri de acțiuni compacte* la care să fie folosite cadre cu multă experiență și tact pedagogic în acest domeniu.

O carte pentru preșcolari*

(Urmare din pag. 5)

cătoare a copilului, a stadiilor de dezvoltare pe care acesta le parcurge, a nevoii și mai ales a măsurii în care el trebuie să primească informații și imagini necesare dezvoltării lui psihice. În acest proces de cunoaștere, ea colaborează cu micul cititor sau recitator, îl invită și îl determină să fie activ, cînd scrie ca în versurile următoare: „Cine-n lume a văzut/ Pisicuță la păscut/ Iepure într-un copac, / Vulpe care zice: mac!?". La fel procedează și cînd încearcă familiarizarea lui cu munca, îl ia părtaș la lansarea unor idei și acțiuni educaționale în această direcție: „Mic, așa cum mă vedeți, / Am sădit și eu puieți. / Nu sînt mai înalt ca ei, / Dar sînt șoim al patriei".

Cu multă finețe și meșteșug procedează Mălina Cajal și atunci cînd creează imagini artistice, în scopul de a-i lămuri preșcolarului noțiuni abstracte (Mîndrie, Sărbătoare, Frumusețe, Ceartă), fenomene din mediul înconjurător (Roua, Curcubeul, Primăvara), plante și animale (Prima floare, Puieți de salcîm, Vulpea, Iepurașul, Veverița, Gîsca, Cocoșul), activitatea omului, munca lui (Tatăl meu e brigadier, Strungarul, Zidarul, Micul șantier, Blocurile mele).

Cele 54 de poezii frumos ilustrate (ilustrarea cărților pentru cei mici fiind o preocupare demnă de toată stima a Editurii „Ion Creangă") pot constitui un sprijin valoros în munca pe care educatoarele o desfășoară în grădinițe.

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ A TINERETULUI STUDIOS

Orientarea şcolară şi profesională — efect al procesului instructiv-educativ

Conf. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timişoara

1. ŞCOALA CA SUBSISTEM SOCIAL; IMPLICAŢII

CÎTĂ VREME ŞCOALA A EXISTAT CA O INSTITUŢIE „ÎN SINE" şi „PENTRU SINE", singura ei preocupare era aceea de a realiza transmiterea unor cunoştinţe fie enciclopedice, fie de specialitate, care să le asigure tinerilor un cît mai larg orizont de cunoştinţe şi o bună exersare a intelectului. Această situaţie însemna, de fapt, un divorţ între şcoala de cultură generală şi formarea profesională [1]. Viaţa a demonstrat însă că acest „divorţ" nu putea dăinui pentru că şcoala reprezintă, în esenţă, un subsistem al sistemului social-economic, un subsistem avînd ca menire principală pregătirea şi perfecţionarea forţei de muncă, în funcţie de nevoile societăţii.

În aceste condiţii, ţinînd cont că principala cerinţă a societăţii noastre este producerea de valori materiale şi spirituale, şcoala trebuie să-şi orienteze prioritar preocupările spre pregătirea de cadre pentru toate sectoarele: industrie, agricultură, construcţii, mine, ştiinţe, cultură, comerţ etc. Este vorba însă de un nou tip de personal muncitor, caracterizat printr-o înaltă calificare. Această nouă orientare a determinat modificări în sistemul de învăţămînt (prin proliferarea liceelor de specialitate şi a şcolilor profesionale) în conţinutul învăţămîntului (prin creşterea ponderii în planurile de învăţămînt a disciplinelor tehnologice şi a practicii productive) ori în metodologia predării [2].

2. SPRE O NOUĂ TAXONOMIE A OBIECTIVELOR EDUCAŢIONALE

Noua viziune asupra rolului şcolii în pregătirea şi perfecţionarea forţei de muncă a determinat modificări substanţiale şi în taxonomia obiectivelor instrucţiei şi educaţiei. Locul vechilor obiective pe care trebuia să le aibă în vedere educatorul (orizont larg de cunoştinţe format printr-o cultură enciclopedică, educaţie intelectuală şi un comportament manierat) în actualele condiţii, îl ocupă obiectivele pragmatice: cunoştinţe operaţionale, seturi de deprinderi profesionale, capacitatea de a acţiona concret şi eficient. Acestea sînt obiectivele care polarizează astăzi activitatea de instruire şi educare în şcoală.

Fără îndoială că toate acestea se realizează, în primul rînd, prin conţinutul învăţămîntului. „Însuşirea de noi cunoştinţe devine o condiţie a reproducerii forţei de muncă tot atît de necesară ca şi consumul de bunuri materiale. Profesorul şi învăţătorul se aseamănă în această privinţă cu inginerul şi tehnicianul, spre deosebire de aceştia din urmă însă, ei perfecţionează nu condiţiile materiale, ci condiţiile personale ale producţiei. Munca lor asigură o funcţionare mai productivă a resurselor umane şi îşi găseşte expresia în creşterea productivităţii muncii lucrătorilor, în creşterea beneficiului" [3]. Aceasta este noua perspectivă din care se cere privită activitatea instructiv-educativă, căci funcţionarea învăţămîntului, eficienţa acestuia, sînt apreciate după calitatea absolvenţilor săi, „ca membrii de familie, lucrători în economie, conducători şi inovatori, cetăţeni ai unei comunităţi şi participanţi la progresul cultural, şcoala urmînd să le

dezvolte cunoştinţele de bază, aptitudinile intelectuale şi manuale, raţionamentul şi judecata, idealurile, atitudinile şi motivaţiile, capacitatea de creaţie şi de inovaţie, gustul artistic şi cultura, simţul responsabilităţilor, înţelegerea lumii moderne" [4]. Toate acestea sînt, în fond, obiective ale procesului instructiv-educativ, care trebuie avute în vedere de către orice educator, indiferent de nivelul de învăţămînt la care lucrează, deoarece în evaluarea sistemului muncii lor sînt termenii de referinţă.

În centrul taxonomiei educaţionale, noua orientare aşază ca obiectiv major ideea de formare a omului pentru acţiune eficientă [5]. Aceasta a determinat sporirea, în planurile de învăţămînt, a numărului disciplinelor cu caracter practico-aplicativ, precum şi creşterea, în practica didactică, a ponderii „metodelor bazate pe acţiunea reală", ca şi a celor „de explorare a realităţii" [6]. „A învăţa făcînd" devine astfel una din căile principale de modernizare a metodologiei învăţămîntului contemporan şi unul dintre principiile sale. O asemenea orientare a învăţămîntului nostru pune în evidenţă vocaţia sa socială şi valenţele sale de formare profesională (prin promovarea acelor valori pedagogice care au implicaţii în practica socială). În acest fel, orientarea şcolară şi profesională se implică funcţional în activitatea instructiv-educativă, căci aceasta este zona în care se realizează o interferenţă între baza economică a societăţii şi suprastructura sa exprimată, în cazul de faţă, prin elementele de cultură şi ştiinţă care se transmit prin procesul de învăţămînt şi care dobîndesc valoare tocmai prin valenţele lor aplicative.

3. ÎNVĂŢĂMÎNT-EDUCAŢIE-ORIENTARE ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ O TRIADĂ FUNCŢIONALĂ

Accentuarea funcţiei sociale a şcolii, ca expresie şi condiţie a modernizării sale, a determinat îngemănarea (conjugarea) activităţii instructiv-educative cu cea de orientarea şcolară şi profesională, idee formulată de pedagogul italian Gallo care afirma că „nu se poate educa decît orientînd şi nu se poate orienta decît educînd". În general, orientarea şcolară şi profesională este concepută ca o sarcină a şcolii (alături de a celorlalţi factori: familie, organizaţiile de copii şi tineret, întreprinderi etc.) funcţie care se realizează, în primul rînd, prin intermediul procesului instructiv-educativ. Subscriind la acest punct de vedere, am dori să-l amendăm cu ideea că orientarea şcolară şi profesională este şi o validare a procesului instructiv-educativ, care precede şi condiţionează validarea sa socială.

Dacă orientarea şcolară şi profesională constituie zona în care suprastructura (ştiinţa şi cultura, exprimate prin disciplinele şcolare) interferează cu baza economică (exprimată prin cerinţa de forţă de muncă), aceasta înseamnă că ea este şi o modalitate de confirmare a calităţii, a valorii ştiinţei şi culturii transmise prin obiectele de învăţămînt. Căci, dacă şcoala are misiunea de a pregăti şi perfecţiona forţa de muncă, aceasta înseamnă că ea trebuie să selecţioneze acele elemente ale culturii şi ştiinţei care să-i asigure îndeplinirea acestei misiuni. Şi realizează acest lucru prin modul de elaborare a planurilor de învăţămînt, a programelor şi a manualelor, prin conţinutul cărora modelează elevii săi, pregătindu-i pentru îndeplinirea, după absolvire, a rolurilor lor profesionale şi sociale. În acest fel, şcoala îşi îndeplineşte funcţia sa de factor de pregătire a forţei de muncă şi de socializare, dovedindu-şi receptivitatea la obligaţiile sale sociale.

În procesul de învăţămînt, elevii îşi însuşesc cunoştinţe, îşi formează priceperi şi deprinderi specifice fiecărei discipline (obiect), prin intermediul cărora li se dezvoltă structuri şi funcţii psihice. Dar, toate acestea nu au valoare în sine, ci valoarea lor este direct proporţională cu gradul în care îl pregătesc pe elev, fie pentru o nouă etapă de şcolarizare (orientare şcolară), fie pentru rolul profesional pe care-l au de îndeplinit după încheierea studiilor liceeale (orientare profesională). De fapt, s-a constatat că „proiectele elevilor depind de gradul lor de reuşită şcolară" [7] şi că există o „legătură între exigenţele meseriilor şi între cunoştinţele şcolare şi nivelul lor intelectual" [8]. Astfel, „pregătirea prin studii, alegerea lor, îl apropie pe elev de viitoarea profesie" [9]. Această interinfluenţare dintre studii (cunoştinţele şcolare) şi exigenţele meseriilor este dialectică (reciprocă). Şi orice incongruenţă se soldează cu eşecuri şi cu insatisfacţii. Elevul care urmează o şcoală (liceu) pentru care nu are pregătirea necesară, interese şi aptitudini, va eşua fie la examenul de admitere, fie pe parcursul studiilor, după cum absolventul unui liceu de specialitate, care nu a fost temeinic pregătit pentru profesia de profil, va eşua profesional, sau va îmbrăţişa o altă profesie pentru care va trebui să se califice la locul de muncă. Oricum, este o pierdere de timp, o pierdere economică (s-a investit în el, fără a putea fi valorificate adecvat aceste investiţii) şi o traumă psihică, determinată de insucces.

Toate acestea ne arată că „în întreaga procedură a orientării, validitatea metodei utilizate nu se poate măsura decît printr-un control serios al valorii subiecţilor în funcţie de tipul de învăţămînt sau de tipul de profesie pentru care au fost recunoscuţi apţi" [10]. Acest control al subiecţilor se face atît în procesul de învăţămînt, cît şi în profesie, în mod firesc, prin randamentul pe care-l dau, randament care indică dacă orientarea s-a făcut corect. Orientarea făcută corect contribuie, astfel, la reducerea eşecurilor şcolare şi a insuccesele profesionale şi toc-

mai prin aceasta, ea este o modalitate de validare a procesului de instruire și educare. Căci, o instruire și o educație desfășurate științific duc, în mod firesc și necesar, la preocupări directe sau indirecte de orientare. Apoi, însuși transferul profesional, atît de caracteristic epocii noastre, este un indiciu al unei temeinice instruiri și juste orientări școlare și profesionale.

Făcîndu-le elevilor cunoscută lumea profesiilor, orientarea profesională devine fereastră școlii deschisă spre lumea muncii și, prin aceasta, ea validează social școala, căci trebuie să admitem că „toate materiile sînt importante întrucît dau cunoștințe despre viața socială și profesională și educă personalitatea în vederea alegerii profesiunii" [*11*].

Succesele reale ale copilului ca elev și, apoi ale omului adult ca profesionist, generatoare de satisfacții superioare și de confort psihic, sînt în foarte mare măsură —dacă nu efectiv — determinate de calitatea orientării sale pe drumul cel mai bun al vieții cu „via" școală. În școală se realizează, deci, pregătirea pentru viață și pentru profesiune, prin instruire și educare. Iar instruirea și educarea lui dobîndesc adevărata lor valoare numai în măsura în care cel în cauză a fost bine orientat școlar și profesional. Căci, o bună orientare școlară condiționează înflorirea deplină a personalității, utilizarea ei la parametrii optimi, iar o bună orientare profesională asigură, pe de o parte, fructificarea personalității, adică valorificarea optimă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și structurilor psihice formate în școală, iar pe de altă parte răspunsul adecvat la cerințele vieții sociale. Toate acestea nu sînt altceva decît punerea în deplină valoare a personalității celui în cauză. Aceasta este marea virtute a unei bune orientări: asigură înflorirea și rodirea deplină a personalității umane, prin valorificarea ei cît mai adecvată, adică în raport de cerințele epocii

4. EFICIENȚA-ETALON AL ORIENTĂRII

Orice acțiune umană este apreciată, postfactum, după eficiența ei. Orientarea școlară și profesională nu face excepție de la această cerință cu valoare de regulă. Și ea este judecată și apreciată valoric, din acest punct de vedere, al eficienței.

În cazul orientării, ca și în cazul instruirii și educării, avem *două criterii ale eficienței* care, în fond, sînt două categorii de eficiență: *a)* internă (sau psihopedagogică) și *b)* externă (sau social-economică).

Eficiența internă (psihopedagogică) este în esență o validare a orientării școlare și ea se exprimă în măsura în care elevul continuă cu succes activitatea școlară de la un ciclu la altul. Rezultatele bune sau performanțele superioare sînt indici ai eficienței orientării școlare, care validează activitatea ciclului anterior, căci „valoarea unui ciclu devine estimabilă prin rezultatele obținute de absolvenți în ciclul imediat următor" [*12*], iar aceste rezultate, la rîndul lor, sînt condiționate de maturizarea și dezvoltarea psihică a copilului [*13*], rod al unei pricepute educații și orientări.

Încă de la începutul acestui secol, A. Binet atrăgea atenția că școala trebuie să fie apreciată după rezultatele sale postșcolare. Această cerință a dobîndit, în zilele noastre, caracter de lege. Azi, toată lumea este de acord că „eficiența educațională se realizează în sistemul de învățămînt, dar se materializează în afara „sistemului" [*14*]. Iar această materializare constă în calitatea conduitei sociale și a activității profesionale ale absolvenților [*15*]. Așadar, eficiența externă (socio-economică) se află în raporturi de complementaritate cu cea internă (psihopedagogică), pe care o confirmă. Și ambele sînt indicii de validare ai orientării școlare și profesionale. Este vorba de fapt, de un fenomen de validare „în lanț": educația validează instrucția, orientarea le validează pe amîndouă și toate sînt validate de eficiența socială și economică.

BIBLIOGRAFIE

1. Naville, P., *La formation professionnelle et l'école*. P.U.F., Paris, 1948, p. 6
2. Ibidem
3. Volkov, G.N., *Sociologia științei* (traducere din limba rusă) E.P. București, 1969, p. 186
4. M.E.Î. *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, E.D.P., București, 1976, p. 72
5. Kotarbinski, T., *Tratat despre lucrul bine făcut* (traducerea din limba polonă), E.P., București, 1976
6. Cerghit, I., *Metode de învățămînt* E.D.P., București, 1980, pp. 151—187; 188—227
7. Léon, A., *Formation générale et apprentissage du métier* P.U.F. 1965,
8. Idem, p. 71
9. Gal, R., *Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle*, Colin, Paris, 1968, p. 273
10. Pasquassy, R., *Une méthode de contrôle en orientation scolaire et professionnelle*, EDITEST, Bruxelles, 1962, p. 49
11. Salade, D. și col., *Valorificarea conținutului învățămîntului și a lecției în orientarea școlară și profesională a elevilor*, în: *Studii de orientare școlară și profesională*, E.D.P., București, 1971, p. 128
12. M.E.Î., *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, E.D.P., București, 1976, p. 117
13. Drăgan I., *Eficiența învățămîntului și evaluarea ei din perspectivă psihopedagogică și socială*, „Analele Universității din Timișoara" — seria științe sociale, vol. II, fasc. 1—2, 1977, p. 226
14. M.E.Î., op. cit., p. 6
15. Drăgan, I., lucr. cit., p. 226

Orientare — autoorientare dirijată spre şcoli şi profesiuni

Lector univ. dr. TITUS ŞUTEU
Univ. „Babeş-Bolyai" — Cluj-Napoca

PRIN NATURA SA, omul tinde spre realizarea personalităţii sale, aspirînd la un loc corespunzător în societate. În condiţiile dezvoltării sociale, bazată pe un dinamism contemporan deosebit, atingerea unor asemenea parametri pretinde un angajament uman susţinut şi o discernere a ofertelor care se fac pe plan social. Oferta socială este în strînsă legătură cu cerinţele social-economice de perspectivă. De aici, necesitatea asigurării condiţiilor prielnice realizării personalităţii tinerilor nu oricum, ci la înălţimea propriilor capacităţi psihofizice şi în conformitate cu comenzile sociale.

În condiţiile în care şcolii îi revine şi rolul de pregătire a forţei de muncă, se pune problema apelării la acele forme de lucru cu elevii care să faciliteze un asemenea proces. Pe plan mondial se consideră că *numai printr-o orientare şcolară şi profesională ştiinţific realizată* se poate oferi un cadru favorabil de acţiune pregătirii copiilor şi tinerilor pentru o încadrare corectă în şcoli şi profesiuni. Aşa, de exemplu, dintr-un studiu întreprins în U.R.S.S. reiese că unul din obiectivele esenţiale ce-i revin şcolii este pregătirea elevilor în alegerea unei meserii, sarcină şi mai urgentă la ora actuală, datorită decalajului considerabil între intenţiile viitorilor absolvenţi în privinţa alegerii profesiunii şi necesarul economiei de mînă de lucru[1]. Necesitatea aşezării pe baze ştiinţifice a călăuzirii tinerilor în viaţă este astăzi larg recomandată. În studiile de specialitate din Franţa se insistă asupra necesităţii realizării unei cunoaşteri ştiinţifice a elevilor şi a profesiunilor, *în locul acţionării bunului-simţ* şi a experienţei empirice personale[2]. De asemenea, se pune accent deosebit pe asigurarea unor cadre specializate în problematica orientării şcolare şi profesionale[3].

În Elveţia există oficii de orientare, care sînt centre de îndrumare a adolescenţilor în alegerea unei meserii, apelînd la forme dinamice de informare profesională, bazată pe relaţia directă dintre informator şi informaţi[4].

Este de prisos să mai insistăm asupra importanţei OSP la noi, deoarece este unanim recunoscută şi are un fundament teoretic deosebit în studiile apărute în această direcţie[5]. Documentele de partid insistă asupra necesităţii acordării unei atenţii sporite pregătirii cadrelor. La Conferinţa Naţională a P.C.R. din 1982, secretarul general al partidului a lansat îndemnul de a îmbunătăţi „pregătirea profesională, tehnico-ştiinţifică a elevilor şi studenţilor în pas cu noile cuceriri ale cunoaşterii actuale în toate domeniile, asigurînd cadre de înaltă competenţă în toate sectoarele de activitate"[6]. Or, aceasta nu se poate realiza de azi pe mîine, ci numai printr-un proces de orientare şcolară şi profesională bine pus la punct.

Din cercetările întreprinse pe o perioadă mai lungă de timp în problematica orientării, am ajuns la convingerea că pe linia sprijinirii elevilor în alegerea şcolii şi profesiunii se vorbeşte mult, dar se realizează puţin. Nu este suficient să elogiem orientarea, fără să ne angajăm în rezolvarea problemelor pe care le ridică. Orientarea elevilor nu se rezolvă prin întocmirea de statistici în urma centralizării unor date obţinute în clasele terminale în legătură cu opţiunea şcolară şi profesională exprimată. Nici nu se rezumă orientarea la informarea şcolară şi profesională. De aici se nasc şi unele păreri eronate în privinţa considerării că în condiţiile actuale putem realiza prea puţin pe linia orientării, deoarece, pe de o parte, cerinţele social-economice sînt de o anumită natură, iar, pe de altă parte, părinţii îşi trimit copiii tot unde doresc ei. De la o astfel de înţelegere a problemei orientării şi pînă la a nu realiza concret şi eficient nimic în această privinţă nu este departe.

Dat fiind faptul că şcolii îi revine rolul principal în acţiunea de orientare şcolară şi profesională, se pune *problema evidenţierii aspectelor celor mai semnificative* şi mai actuale.

---

[1] Averitchev, J.P., *L'orientation des élevés vers les métiers manuels en U.R.S.S.*, în „Perspectives", UNESCO, 1973, nr. 3.

[2] Reuchlin, M., *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, P.U.F., 1978.

[3] Dréyillon, J., *Orientarea şcolară şi profesională*, Bucureşti, Ed. didactică şi pedagogică, 1973.

[4] Rousseil, P.A., *Une expérience vaudoise: former des délégués a l'information professionnelles*, Zurich, 58, aug. 1973.

[5] Mai ales cărţile coordonate ştiinţific de A. Chircev, D. Salade, R. Băscălescu,

[6] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Conferinţa Naţională a P.C.R.*, 16—18 decembrie 1982. Bucureşti, Ed. politică, 1982, p. 26.

1. Orientarea şcolară şi profesională nu se realizează de la sine şi nici la modul întîmplător. Se impune asigurarea desfăşurării acestui proces într-un sistem bine închegat, pe toată durata şcolarităţii. Cadrele didactice trebuie pregătite pentru aceasta (ceea ce nu se poate rezuma la două ore de seminar la cursul de perfecţionare şi eventual audierea unei conferinţe la nivelul Casei personalului didactic). Pregătirea trebuie să înceapă în liceul pedagogic şi în facultăţi. Lipsa unui curs destinat muncii dirigintelui măcar de un trimestru în cei 4 ani de studenţie îşi are rezonanţa negativă asupra ansamblului pregătirii pentru a forma oameni-cetăţeni, ceea ce vizează şi problema orientării.

2. Se confundă frecvent orientarea cu informarea şcolară şi profesională. Aceasta face ca multe cadre didactice (chiar cu funcţii de conducere) să se rezume la atît. Orientarea şcolară şi profesională are un conţinut mult mai complex, care, pe lîngă informare, mai cuprinde: cunoaşterea elevilor şi pregătirea lor psihologică pentru autocunoaştere; instruirea profesională incipientă; cultivarea intereselor, înclinaţiilor şi aptitudinilor; stabilizarea aspiraţiilor şi cristalizarea opţiunilor în funcţie de oferta socială. Asupra acestor componente ale orientării am stăruit într-o carte*. De aici şi tendinţa în unele judeţe de a rezuma activitatea la acţiuni de informare şcolară şi profesională, pe care le pot realiza şi şcolile.

3. Adesea se neglijează faptul că, mai ales în cazul elevilor din ciclul gimnazial, alegerea şcolii sau a profesiunii nu o realizează elevul, în multe situaţii, ci părinţii acestuia. Din investigaţiile întreprinse în rîndul elevilor claselor a VII-a şi a VIII-a se constată că 87% consideră că s-au orientat singuri, în ciuda realităţii influenţelor şcolare şi familiale. Explicaţia o găsim în particularităţile de vîrstă ale fiecărui elev căruia îi place să creadă că tot ceea ce face este rezultatul iniţiativei proprii. Aici găsim şi explicaţia situaţiei că elevul afirmă că va urma în continuare o anumită şcoală, pentru ca la absolvire să încerce să intre în alt loc, determinat, în cele mai frecvente cazuri, de părinţi. În condiţiile actuale se simte nevoia, mai ales în cazul părinţilor elevilor claselor V—VIII, de a se desfăşura concomitent o muncă de orientare cu şcolarii şi cu familia acestora.

4. De obicei, iniţiativele de informare şcolară şi profesională se intensifică în clasele terminale, cînd se caută şi o influenţare a opţiunilor şi uneori chiar reorientarea. Realitatea noastră şcolară dovedeşte că în cazul în care s-a realizat prea puţin pînă atunci, eficienţa intervenţiilor noastre asupra elevilor din clasele terminale este minimă. De aceea se impune necesitatea intensificării acţiunilor de orientare deja în clasele preterminale, după ce în clasele anterioare am apelat la iniţiative organizate într-un sistem unitar. Aceasta înseamnă că în clasele a VII-a şi a XI-a şi chiar şi pînă atunci se cer rezolvate majoritatea problemelor de ansamblu ale orientării, urmînd ca în clasele terminale să se continue acţiunea cu aceeaşi intensitate, dar în mod diferenţiat, în funcţie de aspectele pe care le prezintă anumiţi elevi (nehotărîţi, instabili, cu opţiuni improprii, elevi-problemă la învăţătură sau/şi comportamental etc.).

5. În analiza aspiraţiilor şi opţiunilor şcolare şi profesionale, mulţi profesori se mulţumesc cu stabilirea faptului că elevul va fi sau nu în stare să facă faţă cerinţelor şcolare sau profesionale de viitor. Or, se ştie că un copil sau tînăr normal va putea face faţă nu numai anumitei şcoli sau profesiuni, ci mai multora. Important este nu de a stabili locul în care elevul „va putea face faţă" cerinţelor care i se impun, ci de a putea întrevede *unde anume se va realiza cel mai bine, unde îşi va putea pune în condiţii optime în valoare capacităţile sale în funcţie de comenzile social-economice.* Aceasta presupune luarea în considerare a tuturor componentelor orientării, printr-o colaborare rodnică între elev — cadru didactic — părinte şi prin concursul şi al altor factori educativi.

6. O problemă mereu discutată o prezintă dificultatea orientării elevilor spre domeniile de activitate prioritare şi mai ales spre cele deficitare sub aspectul forţei de muncă (metalurgie, agricultură, ramura extractivă, construcţii ş.a.) Este normal să nu se realizeze în egală măsură această cerinţă în toate şcolile. Depinde mult de specificul localităţii, judeţului şi zonei. Este însă anormal să nu se realizeze tot ceea ce s-ar putea face în acest sens. Pentru agricultură, de exemplu, elevii trebuie pregătiţi de la intrarea lor în şcoală şi pe tot timpul şcolarizării, căutînd dezvoltarea interesului pentru acest sector de activitate şi instruindu-i în muncile agricole, formîndu-le deprinderi şi obişnuinţe de a munci, pe baza conştientizării tendinţei care există la noi spre o agricultură modernă, avansată. Concomitent părinţii pot fi ajutaţi să-şi dea seama de unele potenţe ale fiilor lor, care se vor dezvolta la maximum numai într-un anumit domeniu de activitate, în cazul nostru, în cel agroindustrial. Dacă n-am realizat aceasta în decursul anilor, vom putea obţine prea puţin în clasa a VIII-a. Chiar dacă unii din aceştia vor continua pregătirea în clasa cu profil agricol nu din convingere, ci forţaţi de împrejurări, nu prezintă garanţia că se vor integra activ în pregătirea pentru viitoarea profesiune şi cu atît mai puţin în munca social-productivă. Rezolvarea pur administrativă a completării locurilor în clasele cu astfel de profiluri este departe de a soluţiona problema în esenţa ei. De aici decurg şi greşelile care se fac în aşa-numita perioadă a reorientării. Reorientarea nu înseamnă obligarea elevului de a-şi schimba opţiunea pe considerente administrative. Ea trebuie să fie rezultatul conştien-

* Şuteu, T., Ionescu, A., *Calea afirmării în viaţă*, Bucureşti, Ed. politică, 1983.

tizării elevului asupra opțiunii sale incorecte și al convingerii că în funcție de cerințele social-economice, de propriile capacități și grad de pregătire se va putea realiza mai bine în altă parte, fiind și o datorie patriotică. Desigur că aceasta nu se realizează în ultimul trimestru înainte de absolvirea sau după eșecul la admitere ori la proba de departajare. Obișnuirea elevilor și cu a doua opțiune înlesnește și reorientarea, cînd aceasta se cere și cînd este bine organizată. Pregătirea metodologică a cadrelor didactice în această privință prin acțiuni organizate de Casa personalului didactic cu sprijinul unor psihopedagogi invitați, specialiști în problemă, este de bun augur. În lupta pentru calitate se cere o muncă educativă de durată, dusă cu elevii și cu părinții acestora, desfășurată într-un sistem de OȘP acceptat și finalizat de toți cei care răspund de pregătirea forței de muncă.

7. În condițiile actuale, orientarea se îmbină tot mai mult cu autoorientarea. Dacă, în esență, noi nu putem învăța pe nimeni, ci îi putem ajuta să învețe, tot așa noi, în fond, nu orientăm elevii, ci îi sprijinim în autoorientare. Așa ar trebuie să fie! (unii părinți însă obligă: uneori școala nu face tot ceea ce ar putea etc.). Se știe că elevul se cere să aibă ultimul cuvînt în alegerea școlii sau profesiunii. Aceasta nu înseamnă însă a-l lăsa fără îndrumarea pedagogică competentă. Autoorientarea corectă este rezultatul unei munci susținute de orientare pe tot timpul anilor de școală. Elevul poate fi ajutat de școală, de părinți și de alți factori să-și deschidă ochii, să știe ce poate și ce nu poate, să-și dea seama la timp de ceea ce trebuie și ce nu trebuie. Aceasta este o autoorientare dirijată, care se poate realiza cu eficiență numai în condițiile în care preocupările pe linie de orientare școlară și profesională se ridică la cote valorice superioare. *Un sfat de orientare dat cu pricepere, cu competență, cu spirit de răspundere și cu umanism poate determina elevul la o analiză și la o autoanaliză calitativă cu efecte pozitive în autoorientare. Armonizarea deci a orientării elevilor cu autoorientarea dirijată constituie o garanție a școlarilor în alegerea drumului de urmat în viață.*

Toate acestea concură pentru sporirea preocupărilor în vederea asigurării unui cadru favorabil de desfășurare a orientării școlare și profesionale la înălțimea exigențelor sociale prezente și viitoare.

Opțiuni profesionale și ruta școlară

Dr. FRED MAHLER
cercetător științific principal
Centrul de cercetări pentru problemele tineretului

În contextul aplicării politicii P.C.R. de integrare organică a învățămîntului cu producția și cercetarea — una dintre problemele esențiale ale creșterii calitative a performanțelor școlare, ca premisă a unei cît mai rapide și bune integrări socio-profesionale a absolvenților de liceu, o constituie raportul dintre opțiunile profesionale și ruta școlară. Acestei probleme i-au fost consacrate mai multe cercetări întreprinse în ultimii ani de Centrul de cercetări pentru problemele tineretului. Ne vom referi mai jos la cîteva rezultate obținute în această privință în cadrul temei „Tineretul și modul de viață socialist", în care, în afară de tineri din întreprinderi și de la sate, au fost cuprinși și elevi de liceu din mediul urban și rural.*

Începem analiza prin prezentarea opțiunilor făcute de lotul de elevi investigat în ceea ce privește: a) proiectele de încadrare nemijlocită în producție sau de continuare a studiilor și b) proiectele profesionale.

În condițiile transformărilor structurale produse în învățămîntul liceal în ultimii ani, în cadrul procesului de integrare a școlii cu producția și cercetarea, o însemnătate hotărîtoare pentru calitatea și eficiența socială a liceului o are dubla funcționalitate a acestuia, definită prin hotărîrile de partid și Legea educației și învățămîntului, și anume: *pregătirea pe fiecare treaptă de învățămînt atît a forței de muncă necesare economiei naționale și în primul rînd a muncitorilor cu o înaltă calificare, cît și posibilitatea continuării studiilor în forme superioare de învățămînt.*

Datele investigației noastre relevă că proiectele elevilor după absolvirea treptei I sau a II-a de liceu se prezintă în felul următor: (vezi tabelul nr.1 p. 28).

Cercetarea noastră confirmă datele unor investigații precedente, relevînd pe lîngă existența unor grupuri relativ mici de elevi care

* Pe baza cercetării s-a realizat un studiu elaborat de un colectiv al C.C.P.T., format din Elvira Cincă și Fred Mahler — coordonator — cu sprijinul filialelor C.C.P.T.

doresc să se încadreze nemijlocit în producție după terminarea treptelor liceului, mai ales a treptei a doua, a unei *orientări prioritare spre continuarea studiilor sau spre situații de tranziție.*

În ceea ce privește *opțiunile profesionale* propriu-zise, cercetarea noastră a pus în evidență **următoarele rezultate** (vezi tabelul nr. 2):

Regrupînd datele de mai sus pe principalele tipuri de profesii în raport cu studiile necesare pentru practicarea lor, observăm următoarele tendințe ale opțiunilor.

— elevii clasei a X-a situează pe primele locuri opțiunile pentru profesii tehnice cu pregătire superioară (21,5%) și pentru profesii muncitorești (21,3%); la elevii clasei a XII-a opțiunile pentru profesii tehnice cu pregătire superioară au o pondere mai mare: 37,7%, cele pentru profesii muncitorești fiind situate pe locul doi — 18,5%;

— celelalte opțiuni nu prezintă deosebiri semnificative în cele două subloturi, fiind făcute în următoarea ordine descrescîndă: alte profesii cu pregătire superioară (clasa a X-a — 6,5%, clasa a XII-a — 10,0%), alte profesii (clasa a X-a: 4,4%; clasa a XII-a — 6,6%), maiștri (clasa a X-a — 4,8%, clasa a XII-a — 5,3%), profesii cu studii medii (clas a X-a — 2,5%, clasa a XII-a: 2,9%);

— în ambele loturi nu se fac deloc opțiuni pentru profesii de muncitor necalificat sau agricultor; luînd în considerare procentul relativ mare de elevi din mediul rural (36,6%) apar ca deosebit de mici opțiunile pentru profesii din agricultură: 5,1% dintre elevii claselor a X-a și 17,0% dintre elevii claselor a XII-a;

— explicabil numai în parte prin diferența treptei de învățămînt — procentul elevilor nehotărîți asupra profesiei viitoare — 37,4% dintre elevii clasei a X-a și 18,9% dintre cei ai clasei a XII-a — relevă (ca și unele dintre orientările de mai sus) persistența unor neajunsuri în procesul de orientare școlară și profesională. (vezi tabelul nr.3).

Ipoteza că ruta *școlară profesională dorită se corelează pozitiv cu opțiunea profesională se verifică pe deplin.*

Cercetarea a evidențiat odată mai mult predominarea opțiunilor pentru profesii intelectuale și a proiectelor de continuare a studiilor după treptele I și II și ponderea realtiv redusă a elevilor care intenționează să se încadreze nemijlocit în producție, dorind să practice profesii muncitorești; între aceste două grupuri se situează elevii care, dorind cei mai mulți să-și însușească și să practice profesii intelectuale aleg, de obicei, diferite căi de tranziție.

Tabelul nr. 1

RUTA ȘCOLARĂ PROFESIONALĂ DORITĂ PE CLASE (TERMINALE):

Clasa a X-a	%
Voi urma treapta a doua de liceu	75,0
Voi urma o școală profesională	11,9
Mă voi încadra în producție	7,3
Nu m-am hotărît	5,8
	100,0
Clasa a XII-a	
Mă voi încadra în producție, fără a mai avea intenția să continui studiile	13,0
Mă voi încadra în producție, dar ulterior voi da din nou examen de admitere pentru cursuri de zi în învățămîntul superior	4,5
Mă voi încadra în producție și voi da examen de admitere la cursuri serale sau fără frecvență din învățămîntul superior	9,0
Voi da examen de admitere la facultate și dacă nu voi reuși mă voi încadra în producție	32,6
Voi da examen de admitere la facultate și dacă nu voi reuși nu mă voi încadra în producție și voi continua să studiez pentru a repeta concursul de admitere	25,0
Voi da examen de admitere la facultate și sînt sigur că voi reuși	9,3
Nu m-am hotărît	6,6
	100,0

Tabelul nr. 2

OPȚIUNI PROFESIONALE

	Clasa a X-a	Clasa a XII-a
1. Muncitor necalificat	0,2	0,0
2. Muncitor calificat în domeniul școlii urmate	13,2	12,8
3. Muncitor calificat în alt domeniu	7,1	2,2
4. Maiștri	2,3	1,1
5. Personal economic-administrativ cu studii medii	0,0	0,5
6. Personal tehnic cu studii medii	2,3	1,9
7. Personal economic-administrativ cu studii superioare	1,8	3,1
8. Personal tehnic cu studii superioare	20,5	30,4
9. Personal medical cu studii medii	0,0	0,0
10. Personal medical cu studii superioare	3,3	3,1
11. Cadre didactice cu studii medii	0,2	0,5
12. Cadre didactice cu studii superioare	1,4	3,7
13. Personal servicii cu studii medii	0,0	0,0
14. Artiști	0,8	0,2
15. Agricultor cooperator	0,0	0,0
16. Agricultor IAS, SMA etc.	1,0	3,7
17. Tehnicieni în agricultură	2,5	4,2
18. Ingineri în agricultură	1,6	7,1
19. Alte profesii	4,4	6,6
20. Non-răspuns	37,4	18,9
Total	100,0	100,0

Tabelul nr. 3

OPȚIUNI PROFESIONALE ÎN RAPORT CU RUTA ȘCOLARĂ PROFESIONALĂ DORITĂ

		Muncit. necalificați, țărani	Muncit. lucr. IAS, SMA	Maiștri, tehnicieni	Personal cu preg. medie	Ingineri	Alt pers. cu preg. sup.	Alte profesii	Nehotărît
cl. a X-a	studii	0,0	17,5	6,3	2,9	27,9	9,9	5,3	30,2
	tranziție	0,0	35,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	65,0
	producție	2,8	39,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	57,3
cl. a XII-a	studii	0,0	8,0	1,6	0,8	56,4	16,4	4,9	12,1
	tranziție	0.0	16,5	7,9	5,4	38,5	9,0	6,7	16,0
	producție	2,1	52,0	8,6	0,0	2,1	0,0	6,5	28,7

Analizînd orientările prospective ale elevilor din aceste trei grupuri principale rezultă următoarele:

— elevii care intenționează să continue studiile fac opțiunile profesionale, de regulă, congruente cu statusul de tranziție și pe baza unor motivații pozitive legate de modul de viață dorit;

— elevii care au situații de tranziție, dar mai ales cei care intenționează să se încadreze nemijlocit în producție, se împart în două subgrupuri: unul în care există opțiuni congruente pentru profesii muncitorești și motivații pozitive în acest sens și altul în care opțiunile pentru profesii diferite de cele muncitorești și orientările valorice spre alte moduri de viață relevă caracterul contradictoriu al orientărilor de viață ale tinerilor respectivi.

Avînd în vedere importanța orientărilor prospective pentru actualul și viitorul mod de viață al elevilor, cercetarea evidențiază *necesitatea unei contribuții mai active, cu o mai mare eficiență a factorilor educativi în orientarea școlară și profesională a liceenilor.* De cea mai mare însemnătate se dovedește în acest sens *sublinierea priorităților sociale actuale*, a cerințelor care se pun în fața liceului de a pregăti nu numai candidați pentru studiile superioare, ci, în primul rînd, muncitori bine pregătiți, capabili să se integreze rapid și cu bune rezultate în procesul de producție ca muncitori. *Explicarea convingătoare a caracteristicilor actuale ale muncitorului, a modului de viață specific acestuia în societatea noastră*, a tendințelor de apropiere în prezent și în viitor a muncii fizice de munca intelectuală — atît pentru elevi, cît și pentru familiile acestora, ar trebui să constituie în mai mare măsură una dintre direcțiile principale ale orientării școlare și profesionale a tineretului, menită să asigure atît satisfacerea necesităților actuale și de viitor ale economiei, cît și împlinirea aspirațiilor și valorificarea aptitudinilor tinerilor.

În această activitate complexă, care trebuie *să înceapă cu mult înaintea liceului* și să se desfășoare — în forme adecvate — în mod permanent, în cadrul și în afara procesului de învățămînt, se impune *să se aibă mereu în vedere particularitățile diferitelor grupuri de tineret*; în mod special, a rezultat necesitatea de a se acționa prin mijloace educative corespunzătoare în rîndul acelor elevi care se orientează în mod unilateral spre studii superioare și profesii intelectuale dar care, nereușind la examenele de treaptă sau de admitere în învățămîntul superior, se încadrează în munca productivă ca urmare a „selecției negative". Ar fi util ca Ministerul Educației și Învățămîntului, celelalte ministere economice să efectueze în continuare unele studii pe baza cărora să adopte programe de măsuri legate de modalitățile concrete de orientare a elevilor, mai ales pe sectoarele deficitare de forță de muncă și, în general, pentru *cultivarea în rîndul elevilor a aspirației de a deveni muncitori* (avînd în vedere noua accepție a acestuia în societatea actuală), de a se încadra nemijlocit în producție după terminarea liceului. În acest sens, de cea mai mare însemnătate în ridicarea conținutului calitativ și sporirea eficienței orientării școlare și profesionale este *accentuarea orientării spre producție a elevilor din mediul urban, precum și a celor proveniți din familii de intelectuali, tehnicieni, ai căror părinți au studii liceale și superioare, care învață mai ales în licee de alt tip decît cele industriale și agroindustriale.*

În lumina rezultatelor cercetării apare necesară și creșterea preocupării organizațiilor U.T.C. din licee, în acest sens. Esențială în cultivarea la tineri a trăsăturilor modului de viață socialist — atitudinea înaintată față de învățătură se leagă în mod organic de orientarea mai accentuată spre meseriile muncitorești. Cercetarea a evidențiat în această privință necesitatea unei mai bune cunoașteri de către elevi a realităților producției, a cultivării interesului față de aplicarea cunoștințelor dobîndite în practicarea meseriei respective; organizarea mai largă și cu un caracter mai educativ a activităților instructive în cadrul unităților productive, *folosirea orelor de practică pentru o mai bună calificare*, dar și pentru accentuarea orientării elevilor spre profesii muncitorești, dezvoltarea legăturilor lor cu muncitorii, *colaborarea mai strînsă a organizațiilor U.T.C. din licee cu cele din întreprinderi, urmărirea modului de încadrare a elevilor absolvenți în unitățile de producție.* Iată numai cîteva din multitudinea posibilităților existente pentru optimizarea procesului de orientare școlară și profesională, în concordanță cu cerințele și exigențele impuse de noua revoluție tehnico-științifică în pregătirea forței de muncă, la nivelul economiei naționale.

Probleme legate de recapitularea finală

VIOLETA NĂSTĂSOIU
Școala generală Moara Vlăsiei

RECAPITUAREA finală reprezintă o reluare succintă a materiei studiate în decursul unui an școlar, de regulă efectuîndu-se cu 2—3 săptămîni înainte de încheierea cursurilor, cu scopul de a clarifica unele noțiuni asupra cărora profesorul nu a avut timp suficient să insiste în timpul anului, de a puncta esențialul din materia parcursă și, în sfîrșit, de a fixa cunoștințele de bază.

Scopurile unei recapitulări finale sînt deci multiple, dar ele trebuie să fie foarte precise în intenția profesorului, pentru ca acesta să-și poată organiza riguros timpul dedicat recapitulării. În funcție de scopurile pe care și le propune prin recapitularea finală, scopuri generate de nivelul de pregătire al clasei, profesorul alcătuiește un plan de recapitulare pe care trebuie să-l urmeze apoi riguros.

Pentru o clasă cu un nivel de pregătire mai scăzut, accentul trebuie să cadă pe reluarea noțiunilor de teorie mai complicate, pe clarificarea lor și asigurarea accesului unui număr cît mai mare de elevi la rezolvarea exercițiilor, precum și pe punctarea elementelor fundamentale din materia respectivă sprijinite de numeroase exerciții accesibile cu caracter aplicativ.

Pentru o clasă cu un nivel mediu de pregătire, accentul trebuie pus pe reluarea succintă a materiei, insistîndu-se asupra exercițiilor, unde, pe lîngă cele clasice, din manual, se poate încerca aducerea unora originale cu un nivel de complexitate mai ridicat, care solicită o gîndire selectivă (ce anume din toată materia trebuie aplicat la exercițiul respectiv), dar și a unor exerciții de sinteză care să solicite elevul la folosirea diverselor cunoștințe din capitolele studiate.

Pentru o clasă avansată, recapitularea finală este, pentru profesor, un prilej de a sintetiza materia nu atît recapitulînd teoria, dar mai ales prin propunerea spre rezolvare a problemelor de sinteză, elevii fiind astfel antrenați în depistarea unor căi noi de abordare și rezolvare, diferite de cele cu care erau obișnuiți din timpul anului.

O recapitulare finală nu trebuie neapărat să urmeze succesiunea capitolelor din manualul de algebră sau geometrie, ci trebuie să corespundă scopului urmărit de profesor. Rolul principal îl joacă exercițiile și problemele, profesorul nu predă materia încă o dată, ci o reamintește cu ajutorul elevilor, o comentează într-un context mai larg, făcînd diferite conexiuni între cunoștințele fiecărui capitol și scoțînd în evidență interdependențe mai importante.

Alături de exerciții clasice, adecvate aprofundării cunoștințelor din fiecare capitol din manual, se pot folosi și probleme care să solicite din partea elevului o reunire a cunoștințelor studiate în mai multe capitole.

De exemplu, pentru clasa a VIII-a, se pot folosi exerciții de felul:

A. Fie expresia: $E(x) =$

$$= \left(\frac{\frac{x^2-1}{x+1}}{x+1} + \frac{x+1}{\frac{x^2-1}{x+1}} \right) \cdot \left(\frac{2x^3+2x}{4x^2} - 1 \right) \cdot \frac{2x}{2x^2-2}$$

a) Să se aducă la forma cea mai simplă

b) Să se afle rezolvarea lui x pentru care $E(x) = 1$

c) Să se afle valoarea numerică pentru

$$x = \frac{[(+2)^2-1] \cdot [3(-4)^2+5]}{(-5)^2-[6-(-1)^5+3(-3)^2]},$$

unde alături de stăpînirea operațiilor cu polinoame și cu fracții raționale, a formulelor de calcul prescurtat intervin o rezolvare de ecuație de gradul doi și un calcul legat de cunoașterea ridicării la putere și a ordinii operațiilor.

B. Fie expresia $E_{(x,y)} = \left[\frac{2y^2}{x^2-y^2} + \right.$

$$\left[\frac{x+y}{2(x-y)}-\frac{x-y}{2(x+y)}\right]:\left(\frac{x^2+y^2}{2xy}-1\right)\cdot\frac{3x^3-9x^2y+9xy^2-3y^3}{3x+9y}$$

a) Să se aducă la forma cea mai simplă

b) Să se afle valoarea numerică a expresiei pentru

$$x=\frac{1}{4};\ y=\frac{4}{5},$$

unde alături de calculul uzual cu polinoame și fracții raționale intervin și probleme legate de ordinea operațiilor, de formule de calcul prescurtat și de calcul algebric.

Enunțul unor probleme poate cuprinde noțiuni din algebră și geometrie, astfel că rezolvarea solicită din partea elevilor o bună cunoaștere atît a geometriei cît și a algebrei.

De exemplu:

C. O piramidă regulată are baza un romb cu un unghi de 120°. Diagonala mare a bazei și înălțimea piramidei exprimate în cm. sînt date de rădăcinile ecuației:

$$(5x+4)\ (5x-4)=(4x+1)^2-2(104{,}5-10x-4x^2)$$

Să se afle volumul piramidei.

D. Dintr-o bară metalică de formă cilindrică cu diametrul de 28 cm. se confecționează o piesă care se compune dintr-un cilindru, un trunchi de con și un con suprapuse în ordinea indicată. Înălțimea cilindrului exprimată în cm. este egală cu soluția ecuației:

$$\frac{(2x-3)^2+7}{7}+\frac{x(x+1)}{14}-\frac{(5x-18)}{10}=\frac{(3x+2)\ (3x-2)}{14}+\frac{3}{35}$$

iar raza și generatoarea conului exprimate în cm. sînt soluțiile x și y ale sistemului:

$$\begin{cases}\dfrac{4x-3y}{9}-\dfrac{2x-y}{3}=\dfrac{x-y}{6}-1\\[2ex]\dfrac{5x-2y+5}{4}-\dfrac{2x-y+5}{8}=3+\dfrac{x+y}{24}\end{cases}$$

Știind că înălțimea trunchiului de con este $\frac{3}{5}$ din înălțimea cilindrului iar baza mică a trunchiului de con este egală cu baza conului, să se afle aria laterală a piesei și volumul ei.

Alături de rezolvarea unei probleme de geometrie tip intervine și o problemă de algebră: rezolvarea unei ecuații de gradul doi, în cazul problemei **C)** și a unei ecuații de gradul unu și a unui sistem de două ecuații liniare cu două necunoscute, în cazul problemei **D)**, fără rezolvarea căreia nu este posibilă nici rezolvarea problemei de geometrie.

În recapitularea finală clasa are rolul principal, profesorul fiind un coordonator al eforturilor acesteia, el fiind acela care, cunoscînd scopul urmărit, fixează căile pe care elevii trebuie să le urmeze. Un accent deosebit trebuie să cadă pe munca individuală a elevilor.

Profesorul anunță din timp capitolele ce se vor recapitula, iar elevii sînt datori să recitească, să revadă materia indicată. Eventualele noțiuni care nu au fost suficient înțelese de toți elevii, profesorul le va clarifica cu ajutorul elevilor buni ai clasei. Tema propusă spre rezolvare trebuie efectuată de către toată clasa, profesorul avînd grijă să controleze acest lucru. Se pot propune exerciții diverse ca grad de dificultate adecvate pregătirii grupurilor de elevi existente în clasă astfel încît atît elevii mai slabi cît și cei buni să lucreze efectiv și să se realizeze obiectivele urmărite.

Școala contemporană — școala învățării în clasă

(Urmare din pag. 8)

Lecțiile de învățare în clasă sînt, în ultimă instanță, o modalitate de folosire intensivă a timpului școlar și de educare a elevilor în acest spirit. Căci, pe de o parte este o risipă enormă de timp ca profesorul să explice ceea ce elevul poate citi și înțelege singur din manual, iar pe de alta nu poate fi obișnuit cu munca organizată, sistematică și disciplinată, responsabilă.

În încheiere menționăm că în publicistica pedagogică, în lucrările de pedagogie și metodică s-au încetățenit termenii de *metode activ-participative* și de *lecție de predare-învățare*. Este un progres, însă încă nu s-a ajuns, nici în aceste scrieri și nici în practica didactică, la convingerea că în lecții chiar trebuie să prevedem momente de *învățare efectivă*. Se recomandă „problematizarea", „descoperirea", „algoritmizarea" etc., adică crearea unor situații care stimulează spiritul de observație, judecata deductivă sau inductivă, ceea ce este foarte bine, dar insuficient. Aceste situații sînt mai mult facultative și de delectare intelectuală. Ele încă nu cer *efort de învățare*. Fără a transforma lecțiile în ore de memorare mecanică sau buchiseală, în școala de masă, indiferent de ce grad, este necesar ca elevii să și învețe efectiv. De aceea sînt mai adevate lecțiile de cîte două ore. În felul acesta un elev învață într-o zi școlară la 2—3 materii. Ca să înveți la 5—6 discipline, cunoștințele ce fugăresc unele pe altele din minte și efectul este mai mic, iar oboseala mai mare.

Reuşita şi maturitatea şcolară

VALERIA DĂU-GAŞPAR
Şcoala generală nr. 14 — Lugoj

REUŞITA ŞCOLARĂ este o variabilă complexă ce determină adaptabilitatea la sarcinile şcolare. Învăţarea fiind activitatea conducătoare la vîrsta şcolară, reuşita sau nereuşita elevului se evaluează în esenţă pe baza nivelului la care îşi desfăşoară el această activitate. Analiza psihologică a activităţii şcolare în clasa I, a învăţării citit-scrisului şi socotitului permite identificarea acelor capacităţi intelectuale, afective, motivaţionale, pe care trebuie să şi le formeze elevul pentru a se adapta cerinţelor mediului şcolar.

I. *Gradul de adaptare la activitatea şcolară* evidenţiază nevoia şi capacitatea elevului de a cunoaşte, de a asimila, de a interioriza cerinţele externe, influenţele instructiv-educative organizate şi dorinţa şi capacitatea lui de a se modela, de a se acomoda, de a se exterioriza în sensul acestora.

Unul din factorii de bază ai reuşitei şcolare, dar nu singurul, este inteligenţa şcolară, care este o formă specifică a inteligenţei, definită în funcţie de activitatea şcolară. Inteligenţa şcolară exprimă gradul de adaptare a elevului la cerinţele activităţii de tip şcolar care depinde în acelaşi timp de variaţiile permanente ale şcolii, ale sarcinilor şcolare şi ale personalităţii elevului. Astfel, în clasa I termenul de învăţare desemnează înainte de toate activitatea care vizează formarea deprinderilor intelectuale de bază—citit, scris şi socotit — de nivelul cărora depinde în mare măsură reuşita elevului în clasa următoare. Premisele însuşirii cititului pot fi grupate în condiţii generale ale dezvoltării fizice, sociale, afective, perceptiv-motrice, ale dezvoltării limbajului, ale structurării spaţiului şi ale nivelului intelectual.

Deficienţele în percepţiile vizuale, auditive sau în articulare pot determina pregătirea incompletă a copilului pentru învăţarea cititului. Insuficienta dezvoltare a funcţiei simbolice a limbajului, a înţelegerii mesajelor verbale sau o structurare a spaţiului insuficient dezvoltate pot cauza imaturitate pentru citire. Învăţarea limbajului scris nu se poate realiza pînă ce percepţia identităţii şi a nonidentităţii nu-i permite copilului distingerea clară a grafemelor asemănătoare. Nivelul grafic este determinat de exerciţii, de dezvoltarea motricităţii fine a mîinii şi de capacitatea intelectuală.

Însuşirea noţiunii de număr, a numeraţiei şi a operaţiilor aritmetice presupun o anumită dezvoltare mintală. Capacitatea de a desfăşura activitatea la nivelul operaţiilor mintale concrete asigură copilului premisa esenţială pentru elaborarea conceptului de număr.

Între procesul de dezvoltare psihică şi activitatea specific şcolară, de învăţare, există o strînsă legătură dialectică de interdependenţă şi condiţionare reciprocă. Realizarea unui randament optim (formativ şi informativ) în activitatea de învăţare este posibilă atunci cînd dezvoltarea proceselor psihice a atins un anumit nivel, iar conţinutul învăţămîntului şi modul de lucru, adaptate în genere acestui nivel vizează permanent ridicarea sa pe o nouă treaptă. Dar dacă raportul normal între nivelul de dezvoltare şi solicitarea corectă a copilului în procesul de învăţămînt reprezintă o condiţie esenţială pentru adaptarea sa şcolară, dereglarea raportului respectiv poate determina cele mai variate manifestări de inadaptare. Aceasta înseamnă fără îndoială că pentru a aprecia corect cauzele inadaptării şcolare, inclusiv cauzele eşecului la învăţătură este necesar să cunoaştem mai întîi factorii care pot să asigure o dezvoltare normală — *maturitatea şcolară*.

Deoarece reuşita şcolară este o variabilă complexă şi maturitatea şcolară trebuie concepută ca o noţiune pluridimensională. Studierea maturităţii psihice a copilului necesară satisfacerii exigenţelor vieţii şcolare, vizează cunoaşterea factorilor intelectuali şi a celor nonintelectuali de personalitate, care determină reuşita şcolară. Scopul nu este să cunoaştem cîte o aptitudine sau suma lor, ci şi structurarea funcţională a întregii personalităţi a elevului în care se situează aceste funcţii particulare, deoarece în examinarea maturităţii şcolare nu se face inventarul unor aptitudini izolate, ci se urmăreşte nivelul de dezvoltare şi maturitate a întregii personalităţi. În afara dezvoltării fizice, maturitatea şcolară mai cuprinde: componenţa intelectual-cognitivă, componenta afectiv-motivaţională şi componenta socială. Componenta intelectual-cognitivă înseamnă că la copiii maturi pentru şcoală activităţile analitico-sintetice şi operaţiile pe care se bazează formarea noţiunilor se raportează într-un fel nou, în însuşirea noilor relaţii faţă de scris-citit şi socotit. Pe lîngă componenta intelectual-cognitivă, orice psihodiagnostician trebuie să ia în considerare şi componenta afectiv-motivaţională. În examinarea maturităţii şcolare, accentul se pune tocmai pe evaluarea dezvoltării armonice a componentei cognitive şi afective. Nici o sarcină şcolară nu poate fi rezolvată fără efort, perseverenţă, rezistenţă, capacitatea de a inhiba comportamente instinctive. Com-

ponenta afectiv-motivațională a activității școlare se manifestă în conștiința sarcinii. Componenta socială are rol important în maturitatea școlară. Mulți învățători nu acordă importanță copilului în grup, deși din punctul de vedere, al dezvoltării nu este indiferent ce poziție ocupă elevul în ierarhia clasei.

Copilul este matur pentru școală atunci cînd este în stare să facă față din punct de vedere biologic (dezvoltarea fizică normală și legat de aceasta păstrarea unei capacități optime de efort și concentrare, analizatorii să fie intacți), din punctul de vedere al dezvoltării psihice (procesele psihice să fie la un nivel normal de dezvoltare) și din punct de vedere social (să dorească colectivitatea și să se știe adapta la ea), să facă față cerințelor școlii, fără ca activitatea instructiv-educativă, respectiv învățarea să aibă efecte nocive asupra sănătății fizice și psihice a copilului. Deci, pentru copil activitatea școlară este adecvată din toate punctele de vedere. Succesul sau insuccesul unui copil într-o anumită activitate poate fi prevăzut cu o oarecare probabilitate prin studierea maturizării sale biopsiho-sociale, pentru activitatea respectivă.

Maturitatea școlară avînd un caracter complex, presupune și o examinare complexă. Prognosticul corect se bazează pe o baterie predictivă menită să clarifice nivelul de dezvoltare, gradul de maturizare al majorității proceselor psihice. Știind că examinarea inteligenței și a unor aspecte ale personalității pot furniza indicații asupra maturității școlare, ne-am propus să cercetăm *nivelul de dezvoltare al funcțiilor și particularităților psihice care condiționează reușita școlară*. Clarificarea nivelului dezvoltării actuale a inteligenței realizabilă și prin testarea clasică — și a zonei celei mai apropiate dezvoltării a copilului — neglijată de psihometricieni, permite aprecierea stării și a dinamicii dezvoltării intelectuale. Un prim pas într-o astfel de cercetare îl constituie cunoașterea potențialităților elevilor la intrarea lor în școală sub aspectul *maturizării* psihice și a volumului de cunoștințe pregătitoare Maturitatea școlară avînd un caracter complex, presupune și o examinare complexă.

II. *Metodica cercetării* 1. *Probele utilizate* în vederea cunoașterii structurii, a formelor și a eficienței inteligenței la elevi au fost selecționate astfel încît ele să *acopere* forme, funcții și nivele psihogenetice variate ale inteligenței școlare. Cercetarea se bazează pe două categorii de probe: *a)* teste clasice de inteligență globală (Binet-Simon), generală, (MPR-color și specifică (Bender-Sanctucci) și *b)* teste piagetiene (probe-operatorii de conservare a cantității). Aplicarea acestor două categorii de probe vizează cunoașterea nivelului actual de dezvoltare a inteligenței subiecților. Evaluarea reușitei școlare s-a făcut pe baza unor probe de cunoștințe, care vizează scris-cititul (probe de copiere, dictare și citire) și socotitul (exerciții de adunare și scădere și o problemă în care sînt implicate operații aritmetice învățate în clasa I.) Am avut în vedere și mediile la diferite obiecte școlare.

2. *Populația*. Probele psihologice s-au aplicat individual la începutul anului școlar, iar cele de cunoștințe școlare la sfîrșitul aceluiași an. Eșantionul cuprins în cercetare a fost format din 60 elevi din clasa I. (Ec medie = 6 ani și 11 luni ± 6 luni).

III. *Interpretarea rezultatelor*. Între rezultatele probelor aplicate s-au găsit corelații ridicate (Tabelul 1) ceea ce dovedește că au valoare de ierarhizare apropiată.

Tabelul 1

Coeficientul de corelație				
Variabile	Binet — Simon (CI)	MPR — color (cota)	B—G (cota)	Probe piagetiene (cota)
Binet-Simon CI				
MPR-color (cota)	.49			
B-G (cota)	.76	.53		
Probe piagetiene (cota)	.64	.55	.61	

Succesul sau insuccesul unui elev în activitatea școlară poate fi prevăzut cu o oarecare probabilitate prin studierea nivelului de dezvoltarea aptitudinilor sale școlare. Prognosticul corect se bazează pe o baterie predictivă, menită să clarifice nivelul de dezvoltare, gradul de maturitate a proceselor psihice fundamentale, responsabile pentru însușirea și desfășurarea cu succes a activității prognosticate. Criteriul cel mai obiectiv de verificare al corectitudinii prognosticului îl constituie performanța în activitatea prognosticată.

1. Performanța subiecților la probele de cunoștințe

Determinarea nivelului de reușită școlară s-a efectuat pe baza unor probe de cunoștințe care vizează scris-cititul și socotitul. Stabilind cotele realizate de către subiecții cu reușită, respectiv nereușită în activitatea de scris-citit și socotit am obținut datele din Tabelul 2.

Tabelul 2

Performanța subiecților la probele de cunoștințe						
Subiecții cl. I	Nr.	m (cotă brută)				
		Scris-citit			Aritmetica	
		Copiere	Dictare	Citire	Exerciții	Probleme
Nereușită	5	4,2	2,2	1,4	5,4	1,8
Reușită	25	6,6	7,2	6,4	8,2	3,8

Examinarea nivelului achiziționării limbajului scris evidențiază cazuri de nereușită, atît în formarea deprinderii de citit cît și în însușirea scrisului. Cititul și scrisul elevilor nepregătiți pentru această activitate se carac-

terizează prin cantitatea și diversitatea mare a greșelilor care determină neinteligibilitatea citirii, ilizibilitatea scrisului, privînd astfel cele două laturi ale limbajului scris de menirea lor de bază, recepționarea și comunicarea ideilor.

Eșecul elevului într-o anumită activitate școlară se poate datora între altele nedezvoltării aptitudinilor, a factorilor intelectuali necesari îndeplinirii cu succes a sarcinilor date. Primul pas în înțelegerea și ameliorarea, dacă nu chiar prevenirea dificultăților la învățare constă în diagnosticarea posibilităților mintale și de achiziție ale elevilor. În vederea confruntării gradului de educabilitate al elevului cu exigențele școlare este necesară cunoașterea psihogramei activității școlare, ceea ce presupune identificarea ansamblului de aptitudini generale și speciale și a factorilor nonintelectuali ai elevului.

2. Performanța subiecților la probele de inteligență

Examinarea inteligenței vizează clarificarea explicabilității reușitei școlare a subiecților, prin forma și nivelul de structurare, dezvoltare a aptitudinilor intelectuale. Gruparea performanțelor psihometrice în funcție de reușita școlară arată diferențe semnificative (testul *t*) între mediile celor două categorii de subiecți (reușită, respectiv nereușită)

Tabelul 3

REUȘITA CELOR DOUĂ CATEGORII DE SUBIECȚI LA PROBELE PSIHOMETRICE

Subiecții cl. I	Nr.	m				
		Binet EM	Simon CI	MPR color (cota)	B—G (cota)	Probe oper. (cota)
Nereușită	5	6,2	88	14,4	14,6	3,4
Reușită	25	7,3	107,7	18,04	27,9	8,9

La grupul cu nereușita în 40% din cazuri nereușita evidentă se datorează în primul rînd inteligenței foarte slabe, situîndu-se sub performanța reușitei la un nivel inferior, dar cu o metodă instructiv-educativă adecvată ar putea facilita reușita.

3. Prezentarea rezultatelor la probele psihologice și la probele de cunoștințe.

Corelațiile (Tabel 4) indică la $p = .01$ o legătură puternic semnificativă între performanțele la probele psihologice și probele de cunoștințe. Prin urmare se poate presupune că în general aceleași funcții, particularități psihice sînt responsabile pentru reușita la activitatea experimentală și la cea școlară. Probele nu prezintă același grad de legătură cu diferite performanțe la probele de cunoștințe (citire, dictare, copiere, exerciții, probleme).

B-G. corelează în primul rînd cu reușita la probele de citire, dictare și copiere. Probele piagetiene prezintă o corelație mai puternică cu reușita la matematică. Probele de

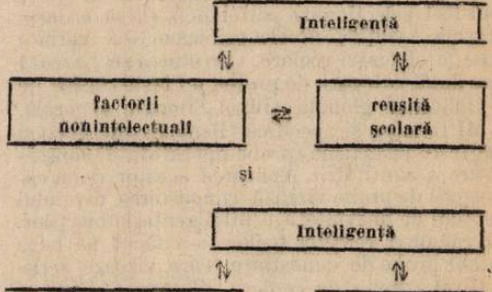
Tabelul 4

RELAȚIA DINTRE PERFORMANȚELE LA PROBELE PSIHOLOGICE ȘI PROBELE DE CUNOȘTINȚE

Subiecții		Coeficientul de corelație				
Cl.	Nr.	Variabila	Citire	Dictare	Copiere	Problemă	Exerciții
		MPR-color	.61	.64	.56	.30	.44
		Binet-Simon	.86	.74	.41	.66	.58
Cl. I.	30	B-G	.82	.83	.47	.40	.70
		Probe piagetiene	.65	.54	.51	.63	.69

inteligență globală (Binet-Simon) și generală (MPR-color) corelează cu performanțele școlare, deși nu permit stabilirea unei prognoze școlare diferențiate. CI fiind o performanță complexă datorită caracterului eterogen al scăderilor nu permite formularea diferențiată pe obiecte școlare a predicției.

Din acest motiv pentru formularea prognosticului nu rezultatele globale, compuse, sînt de prim interes, ci cunoașterea sarcinilor experimentale rezolvate corect, respectiv nerezolvate de subiect. Stabilirea asemănărilor și deosebirilor, combinații spațiale, găsirea noțiunilor opuse, a aranjărilor imaginilor (din scara Binet-Simon) sînt cele mai sensibile probe pentru diagnosticarea diferențiată a inteligenței cît și pentru formularea diferențiată a prognosticului școlar. În urma studierii corelogramelor bidimensionale se constată chiar și în cazul corelațiilor puternic semnificative cazuri de neconcordanță între performanța la teste și reușita școlară. Ele se manifestă cu frecvență diferită în ambele sensuri posibile: prognostic favorabil — nereușită școlară (falși pozitivi) și prognostic nefavorabil — reușită școlară (falși negativi). Menționăm însă că la subiecții cu performanțe foarte bune sau foarte slabe la test reușita, respectiv nereușita școlară este evidentă. Din analiza cazurilor de neconcordanță reiese dificultatea prognosticării în cazurile de limită. Aceste neconcordanțe semnalizează complexitatea raporturilor:



Reiese că atît rezultatele şcolare cît şi cele intelectuale pot fi şi sînt determinate de factorii nonintelectuali. Viaţa afectiv-motivaţională, prin trăsăturile sale relativ constante influenţează în mod indirect (prin condiţionarea eficienţei inteligenţei), dar permanent reuşita. Gradul de mobilizare a inteligenţei depinde şi de rezonanţa afectivă rezultată din relaţia personalitate ⇄ sarcină. Această influenţă nonintelectuală asupra performanţei este directă şi actuală, ceea ce caracterizează nu atît inteligenţa subiectului cît atitudinea lui faţă de o anumită sarcină şi de gradul de angajare în această sarcină.

4. Predictibilitatea reuşitei şcolare pe baza probelor de inteligenţă

Succesul sau insuccesul unui copil într-o activitate poate fi prevăzut cu o oarecare probabilitate prin studierea maturizării sale psihice pentru activitatea respectivă. Prognosticul bazat pe examinarea psihologică realizată cu ajutorul probelor B-S, B-G, MPR-color, probe piagetigene, poate anticipa cu aproximaţie nivelul reuşitei elevului în clasa I. S-au fixat cote critice a prognosticului favorabil: BG = 12 puncte, MPR-color = 12 puncte, probe piagetiene cota = 2 (corespund termen cu termen)

Tabelul 5

PROGNOSTICUL SUBIECŢILOR LA CITIT-SCRIS

Prognostic	Reuşită		Nereuşită		Total
	Scris	Citit	Scris	Citit	
Favorabil	28	28	0	0	28
Nefavorabil	0	0	2	2	2
Total	28	28	2	2	30

Din Tabelul 5 reiese validitatea predictivă ridicată a probei B-G pentru anticiparea reuşitei elevilor la citit-scris. Valoarea prognostică a probei B-G este confirmată şi de corelaţiile ei puternic semnificative la $p<.01$ cu proba de citire ($\rho = .82$) de dictare ($\rho = .83$) şi de copiere ($\rho = .47$).

Predominarea evidenţiată a concordanţelor între prognostic şi reuşită la B-G, cît şi la dobîndirea limbajului scris. Inteligenţa joacă rolul hotărîtor în determinarea reuşitei atît la B-G cît şi în învăţarea citit-scrisului. Organizarea perceptiv-motrică a spaţiului examinată de B-G implicată în învăţarea citit-scrisului este tocmai o funcţie a inteligenţei.

Corelaţia dintre probele operatorii, MPR-color şi reuşita aritmetică indică la $p = .01$ o legătură semnificativă între performanţele psihometrice şi reuşita şcolară. Se poate presupune că în general aceleaşi funcţii, particularităţi psihice sînt responsabile pentru reuşita la activitatea experimentală şi cea şcolară.

Tabelul 6

PROGNOSTICUL SUBIECŢILOR LA ARITMETICĂ

Prognostic	Reuşită		Nereuşită		Total
	Exerciţii	Probl.	Exerciţii	Probl.	
Favorabil	22	22	1	1	23
Nefavorabil	5	4	2	3	7
Total	27	26	3	4	30

Din Tabelul 6 reiese validitatea predictivă a probelor operatorii şi MPR-color pentru anticiparea reuşitei elevilor la aritmetică. Neconcordanţa prognosticului cu randamentul în activitate se manifestă în două sensuri: prognostic favorabil-nereuşită şcolară (falşi pozitivi) şi prognostc nefavorabil-reuşită şcolară (falşi negativi).

Activitatea şcolară şi sarcina experimentală, ambele pot fi considerate criterii de evaluare, de cunoaştere a dezvoltării mintale. Dar rezultatele obţinute la probele operatorii şi MPR-color, nu întotdeauna corespund în contextul actual al învăţării cu reuşita la aritmetică. Neconcordanţele în mare măsură se datoresc factorilor extraintelectuali, factorul x- modului de organizare, de prezentare a sarcinii etc., care intervin în determinarea reuşitei atît în situaţia experimentală cît şi în cea şcolară.

Elevul fiind o realitate vie şi nu o noţiune abstractă, el este nu numai inteligenţă, ci şi motivaţie, dorinţe, impulsuri etc. Această realitate trebuie avută mereu în vedere, deoarece inteligenţa acţionează după modul în care o mobilizează şi o orientează factorii emotivi ai personalităţii (A. Roşca şi B Zörgö)

5. Analiza de cazuri

Analiza de cazuri urmăreşte, alături de prezentarea etiologiei multiple şi complexe a reuşitei şcolare slabe, surprinderea factorilor dominanţi în determinarea succesului şcolar. În urma analizei cazuistice ne putem convinge de realitatea determinantă a tuturor factorilor care condiţionează performanţa şcolară.

Subiectul L.H. (EC = 7 ani şi 3 luni Eh = 6 ani, ZI = 80).

Prelucrarea cantitativă a datelor concordante între elevi evidenţiază un nivel intelectual scăzut. Performanţa slabă la BG denotă dezorganizarea funcţiei vizual-motrică. Cel mai slab sînt reproduse unghiurile, ceea ce arată o inferioritate a motricităţii. Dar reproducerea aberantă a formei figurilor, desenarea unui triunghi în loc de romb sau a unui pătrat în loc de hexagon, înlocuirea punctelor prin cerculeţe şi invers, precum şi dispoziţia dezorganizată, neproporţională a desenelor pe foaia de examen ne sugerează şi tulburări ale percepţiei spaţiale. Imposibi-

litatea verbalizării celor percepute indică deficiențele formării noțiunilor.

Performanța la MPR-color îl situează pe L.H. în Qinf. Din analiza greșelilor la proba Raven reiese că subiectul face alături de greșeli mari și foarte mari, de deosebire totală a figurii model și de identificare inadecvată. Rezultatele măsurării inteligenței globale (B-S) arată un nivel intelectual scăzut. Aptitudinile verbale și neverbale sînt slab dezvoltate. Performanțele slabe la probele psihologice ale lui L.H. sînt în strînsă legătură cu rezultatele slabe la probele de cunoștiințe. Slaba dezvoltare a funcțiilor și a particularităților psihice implicate în activitatea școlară la cl. I conduc la nereușita școlară a lui L.H.

6. Imaturitate școlară și formare preventivă

Prevenirea rămînerii în urmă la învățătură este mult mai eficientă decît înlăturarea ei. Este mai ușor să preîntîmpini apariția acestui fenomen, decît să iei măsuri după ce s-a produs și s-a manifestat ca atare. Primul pas în înțelegerea și ameliorarea, dacă nu chiar prevenirea dificultăților de învățare constă în diagnosticarea posibilității mintale și de achiziție ale elevului, din perspectiva cerințelor comportamentale ale sarcinilor școlare, începînd cu vîrsta preșcolară mare. Copiii care prezintă o insuficientă maturitate este bine să fie depistați din timp. În unele cazuri, întîrzierile în dezvoltare se dovedesc a fi mai ușoare și se referă mai ales la imaturitatea sferei emotiv-volitive, concretizîndu-se printr-un comportament spontan, infantil și printr-un interes școlar insuficient format, prin incapacitatea de a se concentra asupra sarcinilor școlare etc. În alte cazuri la toate acestea se mai adaugă și o oarecare întîrziere în dezvoltarea gîndirii. Adesea aceste particularități se complică din cauza unei neglijențe pedagogice. Cu toate deosebirile dintre ei, acești copiii au o serie de particularități comune: manifestă întotdeauna trăsături specifice pentru copiii de vîrstă mică, întîrzierile în dezvoltarea lor au un caracter temporar. Intervenția psihopedagogică adecvată poate duce la compensarea stării lor.

CONCLUZII

1. Maturitatea școlară și imaturitatea școlară, în condițiile școlarizării copiilor la 6 ani constituie o problemă școlară de bază. În esență este vorba nu despre o simplă maturizare intelectuală, cum au crezut unii autori, ci despre maturitatea sau imaturitatea întregii personalități. Comportamentele, adecvate sau neadecvate ale copilului în mediul școlar sînt simptomele maturității școlare.

2. Imaturitatea școlară este în esență o subdezvoltare sau o dezvoltare încetinită în anumite domenii sau în toate domeniile personalității copilului. Ceea ce nu înseamnă că, uneori, imaturitatea afectivă, instabilitatea psiho-motrică sau incapacitatea de a stabili contacte interpersonale orizontale sau verticale nu pot cauza imaturitatea școlară, chiar și pe fondul unei inteligențe dezvoltată normal.

3 Formarea personalității copilului depinde de factori biopsihosociali, care trebuie luați în considerare în combaterea imaturității școlare, respectiv în asigurarea maturității școlare.

4. Dezvoltarea nu este un proces pasiv, deci imaturitatea școlară nu poate fi rezolvată prin amînarea școlarizării.

5. Evaluarea gradului de maturitate școlară și prevenirea imaturității școlarre presupune examinări individuale, p baza unei baterii de maturitate școlară, în vederea formulării cerințelor psihopedagogice preventive (compensatorii), aplicarea cărora poate duce la optimizarea dezvoltării psihice a copilului.

6. Învățarea trebuie să se sprijine nu numai pe etapele „deja" încheiate ale dezvoltării psihice a copilului, ci și pe funcțiile psihice în formare.

7. Bateria de maturitate școlară are validitate predictivă ridicată mai ales în depistarea cazurilor de imaturitate școlară.

8. Proba Bender — Santucci corelată cu celelalte probe din Bateria de maturitate școlară are validitate predictivă ridicată pentru formularea prognosticului la citit-scris.

9. Probele operatorii singure nu sînt cele mai adecvate probe de prognoză școlară. Ele au în primul rînd o valoare diagnostică, adică ajută la descifrarea adevăratelor cauze ale insucceselor școlare.

BIBLIOGRAFIE

1. Aebli, H., *Dialectica psihologică* E.D.P., București, 1973.
2. Binet, A., *Ideile moderne despre copii*, E.D.P., București, 1975.
3. Buruiaux, J., *La réussite scolaire*, Ed. Universitaires, Paris, 1968.
4. Chircev, A., *Prevenirea insuccesului școlar și asigurarea promovabilității elevilor, Practică și creativitate și modernizare în școală*, Cluj 1973.
5. Galperin, P., I., (red). *Studii de psihologia învățării*, E.D.P., București, 1975.
6. Kulcsar, T., *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București 1978.
7. Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului* E.D.P., București, 1969.
8. Roșca, M., *Metode de prihodiagnostic* E.D.P., București, 1972
9. Piaget, J, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, București, 1965.
10. Verza, E., *Conduita verbală a școlarilor mici*, E.D.P., București, 1973.
11. Walton H., *Evoluția psihologică a copilului*, E.D.P., București, 1975.

Modalităţi de stimulare a creativităţii elevilor în cadrul lecţiilor de geometrie

Prof. MARIA DRĂGUŢ
Şcoala generală nr. 166, Bucureşti

ÎN STADIUL ACTUAL de dezvoltare şi perfecţionare continuă a procesului de învăţămînt se impune cu necesitate folosirea în activitatea didactică a unor metode care să dezvolte gîndirea elevilor, capacitatea lor de a-şi îmbogăţi necontenit cunoştinţele căpătate în şcoală şi de a le aplica în practică.
În condiţiile folosirii acestor metode, profesorului îi revine un rol important, el fiind acela care îndrumă, dirijează, apreciază munca elevilor, stimulînd în acelaşi timp imaginaţia, capacitatea de investigare şi creativitatea acestora.
În cele ce urmează, mă voi referi la unele aspecte privind modul în care am căutat să dezvolt la elevi spiritul de iniţiativă, imaginaţia, gîndirea creatoare în cadrul lecţiilor sau al şedinţelor de cerc privind geometria în spaţiu.

Una din metodele care contribuie în foarte mare măsură la dezvoltarea imaginaţiei, a spiritului de investigare, în general a creativităţii elevilor este metoda problematizării cu varianta ei, învăţarea prin descoperire, cu ajutorul căreia elevii ajung la descoperirea unor adevăruri, necunoscute lor, dar cunoscute în ştiinţă şi, bineînţeles, de către profesor.

În cadrul acestei metode, un procedeu pe care îl folosesc la clasă, ce urmăreşte să declanşeze la elevi acele procese ale gîndirii care să-i conducă la descoperirea unui anumit fapt, a unei anumite situaţii şi, prin aceasta, la formarea deprinderii de a-şi pune întrebări este procedeul reflecţiei vorbite.

Voi ilustra printr-un exemplu acest procedeu ce constă în exprimarea cu voce tare a gîndurilor profesorului care, în procesul de căutare a soluţiei unei probleme, se situează pe poziţia elevului, adică a acelui care află şi nu a celui care ştie.

Exemplul pe care-l analizez se referă la problema 24 de la pagina 81 din actualul manual de Geometrie pentru clasa a VIII-a, care are textul următor:

„O piramidă are muchiile laterale congruente şi ele formează cu planul bazei unghiuri de 45°. Baza este un trapez isoscel cu unghiurile ascuţite de cîte 60° şi bazele de 6 cm şi 8 cm. Să se calculeze:

a) raza cercului circumscris trapezului isoscel;

b) volumul piramidei".

Demersurile gîndirii în rezolvarea acestei probleme au decurs astfel:

O primă concluzie care se poate desprinde din textul problemei este cea referitoare la muchiile laterale ale piramidei şi anume: din faptul că muchiile laterale sînt congruente, ele fiind oblice duse din acelaşi punct faţă de planul bazei rezultă că proiecţiile lor pe acest plan vor fi congruente; pe baza definiţiei proiecţiei unui segment pe un plan se deduce că vîrful piramidei se va proiecta în planul bazei într-un punct O, care are proprietatea că este egal depărtat de vîrfurile trapezului, proprietate care conduce la concluzia că punctul O este centrul cercului circumscris trapezului şi deci proiecţiile muchiilor laterale devin raze în acest cerc.

Problema următoare care se pune este cum putem determina lungimea razei cercului circumscris trapezului în funcţie de elementele lui şi, implicit, poziţia punctului *O* în

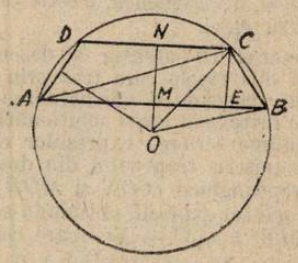


Fig. 1

raport cu trapezul dat. Pentru aceasta, reducem problema la o problemă cunoscută şi anume considerînd mai întîi trei vîrfuri ale trapezului, de exemplu *A*, *D*, *C*, ele trebuind să fie situate pe un cerc, centrul acestuia se va afla la intersecţia mediatoarelor laturilor triunghiului *ADC*; punctul *B* trebuind să fie situat pe acelaşi cerc cu punctele *A*, *D* şi *C*, rezultă că mediatoarele triunghiului *ACB* se vor intersecta în acelaşi punct *O*.

Din modul cum s-a făcut analiza problemei rezultă necesitatea considerării celor două triunghiuri obţinute prin ducerea diagonalei *AC*.

Triunghiul *ADC* fiind obtuzunghic, centrul *O* al cercului circumscris lui va fi situat în afara acestui triunghi. Dar, poziţia acestui punct nu este bine determinată cîtă vreme nu luăm în considerare şi triunghiul

ACB, în care nu numai punctele A și C trebuie să fie egal depărtate de O, ci și punctul B.

Din acest fapt rezultă că precizarea poziției punctului O în raport cu trapezul depinde numai de natura triunghiului ACB.

Cum în triunghiul ACB, latura cea mai mare și unghiul cel mai mare sînt respectiv AB și $\widehat{ACB}$, rezultă că, în general, sînt posibile trei poziții ale punctului O în raport cu trapezul, care se stabilesc prin folosirea reciprocei teoremei lui Pitagora și anume:

a) dacă $AB^2 = AC^2 + CB^2$ rezultă că $\widehat{ACB} = 90°$ și deci punctul O va fi situat la mijlocul laturii AB;

b) dacă $AB^2 < AC^2 + CB^2$, rezultă că $\widehat{ACB} < 90°$ și deci O va fi situat în interiorul trapezului;

c) dacă $AB^2 > AC^2 + CB^2$, rezultă că $\widehat{ACB} > 90°$ și deci O va fi situat în exteriorul trapezului.

Pe baza datelor problemei din manual, se poate stabili ușor că centrul cercului circumscris trapezului $ABCD$ este situat în exteriorul lui, fie făcînd o construcție exactă, fie comparînd AB^2 cu $AC^2 + CB^2$, relație din care rezultă că triunghiul ACB este obtuzunghic.

După stabilirea poziției punctului O pentru trapezul dat, se pune problema calculării razei cercului circumscris acestui trapez, care implică, de asemenea, o serie de dificultăți pentru elevi.

Examinarea cu atenție a desenului, în care s-au dus razele care trec prin vîrfurile trapezului, precum și mediatoarea bazelor face să se întrevadă ideea soluționării problemei și anume scrierea expresiilor razei cercului circumscris trapezului din două triunghiuri dreptunghice *(CON* și *MOB)* și apoi egalarea acestor expresii, obținîndu-se relația: $OM^2 + MB^2 = ON^2 + NC^2$ care conduce la ecuația $x^2 + 16 = (x + \sqrt{3})^2 + 9$, unde x este lungimea segmentului OM, soluția ecuației fiind $x = \frac{2\sqrt{3}}{3}$; în final, se obține raza egală cu $\frac{2\sqrt{39}}{3}$ cm, iar nu $\frac{8\sqrt{3}}{3}$ cm, cum greșit apare răspunsul în manual.

Rezolvarea punctului *b)* al problemei, specific geometriei în spațiu nu comportă dificultăți, întrucît din triunghiul dreptunghic VOA, cunoscînd raza și unghiul $\widehat{VAO} = 45°$, rezultă imediat că înălțimea piramidei este congruentă cu raza.

Pentru a dezvolta la elevi o serie de însușiri, specifice creativității gîndirii, ca: flexibilitatea, mobilitatea, spiritul de investigație, capacitatea de a face asociații, consider că nu trebuie adoptat stilul declarativ ca: folosim, observăm, constatăm, ducem etc., ci în procesul căutării soluției, profesorul trebuie să adopte o atitudine creatoare, pe care să o transmită și elevilor, preocupîndu-se nu numai de a găsi soluția unei probleme, ci, mai ales, de a găsi tehnici și procedee de calcul care să fie utile și în rezolvarea unor probleme diferite de cea studiată.

Pentru aceasta, o deosebită importanță o au întrebările: „de ce?", „în ce scop?", „cum gîndim?", „în ce condiții?", iar anumite afirmații pe care le facem pot fi formulate uneori ipotetic sau puse sub semnul incertitudinii („*am putea oare...?*"), tocmai pentru a-i deprinde pe elevi de a nu accepta, fără discernămînt, orice fel de informație, fără a-și pune probleme și a încerca să răspundă la ele prin căutări de soluții, argumentate din punct de vedere logic și experimental.

Atitudinea creatoare a profesorului se poate manifesta și prin faptul că rezolvarea unei probleme prin găsirea soluției ei nu trebuie să reprezinte scopul final, ci, dimpotrivă, ea poate constitui punctul de plecare pentru găsirea altor procedee de rezolvare, care să ofere posibilitatea unor generalizări, deducții sau particularizări interesante sau, din însăși formularea enunțului problemei, să conducă la noi probleme sau întrebări cu caracter problematic.

Astfel, în rezolvarea problemei amintite mai sus, pentru reactualizarea și aprofundarea cunoștințelor de geometrie plană se poate sublinia faptul că raza poate fi calculată mult mai simplu, fără a mai fi necesar să analizăm poziția punctului O în raport cu trapezul și, prin aceasta, prezentînd avantajul de a da o rezolvare mai generală problemei și anume: se află mai întîi diagonala AC a trapezului (fie din triunghiul dreptunghic ACE prin teorema lui Pitagora, fie din triunghiul obtuzunghic ACB, prin teorema cosinusului), apoi folosind teorema sinusurilor $\frac{a}{\sin A} = \frac{b}{\sin B} = \frac{c}{\sin C} = 2R$ aplicată la triunghiul ACB se deduce raza din relația $\frac{AC}{\sin B} = 2R$.

În lecțiile următoare, elevii pot fi solicitați să răspundă la o serie de întrebări cu caracter problematic care să generalizeze unele aspecte ale problemei amintite, ca cele care urmează:

1) Cum se poate construi un trapez oarecare, cunoscîndu-i laturile?

2) Cum se poate afla aria unui trapez oarecare în funcție de laturi?

3) Ce condiții trebuie să îndeplinească o piramidă pentru ca muchiile ei laterale să fie congruente?

Fiecare din aceste întrebări constituie pentru elevi o problemă, a cărei soluție o poate descoperi sau, mai bine zis, redescoperi pe baza unei activități de investigare, a formulări unor ipoteze care se cer a fi justificate din punct de vedere logic sau verificate experimental.

Deoarece rezolvarea multor chestiuni cu caracter problematic necesită nu numai justi-

ficarea logică, ci și verificarea experimentală a diferitelor ipoteze ce se formulează, consider că în stadiul inițial al studierii geometriei în spațiu, profesorul trebuie să fie preocupat nu numai de înarmarea elevilor cu o serie de cunoștințe de bază, ci și de formarea și dezvoltarea reprezentărilor spațiale la elevi, creîndu-le astfel suportul intuitiv pentru înțelegerea unor teme mai dificile.

În acest scop, am folosit la clasă un bogat material ilustrativ, alcătuit din diferite planșe, corpuri geometrice confecționate din sîrmă sau lemn, diferite secțiuni în corpuri ilustrate prin planșe sau prin corpuri executate din sîrmă sau lemn, la ultimele fiind posibilă asamblarea poliedrelor obținute prin secționare, precum și unele dispozitive care au contribuit la sporirea eficienței lecțiilor, dintre care menționez:

— cercul trigonometric;

— paralelipipedul articulat;

— dispozitivul cu articulație sferică, la care pot fi anexate diferite corpuri geometrice confecționate din material plastic transparent în care se introduce un lichid colorat, cu ajutorul căruia pot fi ilustrate diferite secțiuni în corpuri în funcție de cantitatea de lichid și de unghiul de înclinare al corpului.

La tema „Secțiuni în corpuri", un material didactic care a contribuit în mare măsură la înțelegerea problemelor cu secțiuni a constat din materializarea unor corpuri geometrice, prin confecționarea lor din sîrmă la care au fost atașate diferite vergele metalice fixate cu ajutorul unor magneți pe măsura obținerii intersecției planului de secțiune cu diferite fețe ale poliedrului, dirijînd în același timp activitatea prin eforturi proprii ale elevilor în vederea justificării secțiunii obținute.

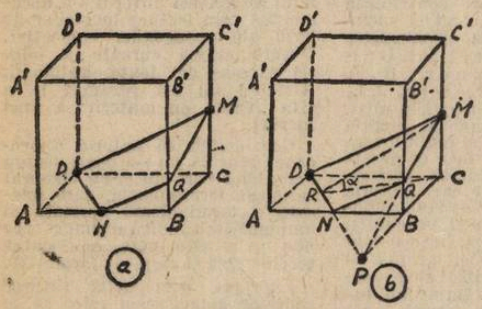


Fig. 2

Astfel, am analizat împreună cu elevii următoarea problemă (figura 2):

Se dă un cub cu muchia $a = 12$ cm. Se taie cubul cu un plan care trece prin D,M (mijlocul lui CC') și N (mijlocul lui AB).

a) Să se determine forma secțiunii.

b) Fie P un punct pe prelungirea lui BC, astfel ca $BC = BP$. Se taie cubul cu un plan care trece prin D,M și P. Să se determine forma secțiunii.

c) Să se afle aria secțiunii.

d) Să se afle cosinusul unghiului diedru format de planul secțiunii cu planul bazei.

e) Să se afle aria proiecției secțiunii pe planul bazei.

f) Planul de secțiune trecînd prin D și N (care rămîn fixe), să se stabilească poziția punctului $M \in CC'$ al planului care taie cubul, astfel încît secțiunea determinată să fie un trapez isoscel; dar un trapez dreptunghic?

Problema am alcătuit-o astfel încît să-i familiarizez pe elevi cu obținerea secțiunii atît pe baza teoremelor învățate, cît și pe baza unor construcții ajutătoare (punctele *a)* și *b)* din problemă referindu-se de fapt la una și aceeași secțiune).

Ultimul punct al problemei l-am analizat de pe poziția elevului, avînd mereu prezentă în minte întrebarea: „Cum trebuie gîndit?", demersurile gîndirii exprimate succint fiind următoarele:

Planul de secțiune avînd cîte un punct comun cu fața anterioară și cu fața posterioară a cubului va tăia aceste fețe după două drepte paralele, care vor fi bazele trapezului; punctul N fiind situat la mijlocul muchiei AB, segmentul determinat de planul de secțiune pe fața anterioară va reprezenta ca lungime jumătate din segmentul determinat de planul de secțiune pe fața posterioară. Deoarece una din laturile neparalele ale trapezului are lungimea constantă (măsura segmentului DN), rezultă că trapezul va fi isoscel numai în cazul în care planul de secțiune determină în fața din dreapta un segment congruent cu DN, ceea ce este posibil numai cînd punctul M coincide cu C'. În mod asemănător, se deduce că trapezul devine dreptunghic numai în cazul cînd M coincide cu C.

O altă modalitate pe care am utilizat-o în vederea stimulării creativității elevilor a fost antrenarea acestora în confecționarea de material didactic, folosind metoda muncii în grup, responsabilul grupului avînd obligația de a verifica corectitudinea calculelor și a executării materialelor auxiliare. Astfel, pe baza unei planșe prezentate la o oră de clasă, s-a analizat modul în care o prismă triunghiulară poate fi descompusă în 3 tetraedre echivalente, solicitînd elevilor ca lucrare practică să construiască efectiv din carton aceste tetraedre, care reunite să formeze o prismă triunghiulară dreaptă cu baza un triunghi echilateral.

Cu toate că realizarea practică a acestor corpuri a necesitat destul timp atît pentru calcule, cît și pentru construcție, elevii au avut totuși de cîștigat, deoarece, în încercarea de a reuni cele 3 tetraedre, au ajuns ei înșiși la concluzia că și o prismă triunghiulară oblică se poate descompune în aceleași 3 tetraedre ca și prisma dreaptă, de la care au pornit inițial.

În încheiere, menționez și o altă modalitate de a stimula gîndirea creatoare a elevilor, pe care am utilizat-o mai ales la ședințele de cerc și anume soluționarea de către elevi a unor probleme sau teme de cercetare și a unor întrebări cu caracter proble-

matic, care necesită din partea elevilor o adevărată muncă de investigare, fiind necesară atît justificarea concluziilor la care ajung, cît, uneori, și verificarea experimentală a acestor concluzii. Menționez cîteva din acestea.

Să se cerceteze:

1) dacă o piramidă cu baza un pătrat poate avea toate fețele triunghiuri dreptunghice; în caz afirmativ, ce condiție trebuie să îndeplinească piramida?

2) dacă o piramidă cu baza un pătrat poate avea fețele laterale triunghiuri dreptunghice isoscele;

3) în ce caz o piramidă cu baza un pătrat are trei fețe laterale triunghiuri dreptunghice;

4) ce relație trebuie să existe între latura bazei a și muchia laterală b a unei piramide patrulatere regulate?

5) dacă un tetraedru poate avea trei fețe triunghiuri dreptunghice;

6) dacă există un tetraedru cu toate fețele triunghiuri dreptunghice; în caz afirmativ, este posibil ca trei dintre fețele lui să aibă unghiul drept în același vîrf?

7) dacă o prismă triunghiulară se poate descompune în trei piramide echivalente, nu neapărat toate trei triunghiulare?

În concluzie, se poate aprecia că în formarea și dezvoltarea la elevi a unor capacități intelectuale ca: spiritul de investigare, imaginația, aplicabilitatea cunoștințelor în diverse situații impuse de rezolvarea unor probleme, în general, în stimularea creativității elevilor, profesorului îi revine un rol hotărîtor, el fiind acela care trebuie să transmită elevilor săi această atitudine creatoare.

O sinteză obiectivă a pedagogiei

(Urmare din pag. 3)

de-al doilea război mondial pînă în 1982 (cap. 11—16); în cap. 17 sînt schițate posibilele perspective de dezvoltare ale școlii și teoriei pedagogice pînă către anul 2000. Pentru fiecare perioadă autorul oferă mai întîi o privire de ansamblu asupra problemelor educației din pedagogia universală, apoi din pedagogia românească. Fără a se preocupa dacă e vorba de protocronism sau sincronism al evoluției pedagogice românești față de cea universală, autorul demonstrează convingător că marile curente din pedagogia universală au găsit aderenți și în pedagogia românească și că aceștia au adaptat creator cerințele curentelor respective la realitățile românești.

Cititorul găsește în lucrare informații clare despre fiecare perioadă. Autorul explică, interpretează și apreciază fenomenele sociale, deci și pe cele educative, în lumina materialismului dialectic și istoric, ceea ce îl ajută să surprindă ce este viabil și progresist, precum și ce este greșit și reacționar în fiecare din curentele prezentate. Din perioada 1900—1918 sînt discutate sistemele pedagogice elaborate de E. Key, W. A. Lay, E. Durkheim, G. Kerschensteiner, J. Dewey, M. Montessori, E. Claparède, O. Decroly, I. Găvănescul, V. Ghidionescu.

Pentru perioada 1918—1944 sînt apreciați ca reprezentativi pedagogii P. Petersen, R. Cousinet, W. H. Kilpatrick, E. Spranger, N.-K. Krupskaia, A. S. Makarenko; iar dintre români G. G. Antonescu, D. Gusti, I.C. Petrescu, C. Narly, O. Ghibu, S. Mehedinți, P. Constantinescu-Iași, Ilie Cristea, Stanciu Stoian, Ștefan Bârsănescu, D. Todoran.

Perioada 1944—1982 oferă o imagine mult mai complexă și mai bogată în sisteme școlare și concepții educaționale: concepția lui Ivan Illich despre „descolarizarea societății", pedagogia neotomistă, pedagogia personalistă, existențialismul, curentele pedagogice antipragmatiste (perenialismul, esențialismul, reconstrucționismul). Lucrarea dă informații de esență despre contribuția unor reputați psihologi și sociologi la clarificarea problemelor pedagogice: J. Piaget, P.I. Galperin, J. Bruner, B. F. Skinner, K. Lewin, J. L. Moreno, C. Rogers și alții. Se arată, de asemenea, poziția pe care o ia școala și teoria pedagogică românească față de aceste curente, prezentîndu-se realizările ei în domenii ca: filosofia educației, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, tehnologia didactică, teoria educației moral-politice, grupul și colectivul ca modalități ale educației, economia învățămîntului, pedagogia comparată, istoria învățămîntului și a pedagogiei.

Considerăm că această succintă trecere în revistă a principalelor teme pe care le discută lucrarea „Școala și pedagogia în secolul XX" indică bogăția materialului cuprins în ea. Este ușor de înțeles că autorul nu și-a propus să prezinte în amănunt nici unul din curentele pedagogice ale secolului nostru. Nici nu era potrivit într-o lucrare de sinteză. El a reușit însă să indice ideile fundamentale, esențiale ale fiecărui curent, ceea ce îl ajută pe cititor să-și facă o părere corectă despre acel curent și despre întreaga problematică educativă cu care este confruntat secolul nostru. Unele din curentele discutate în lucrare au și alte aspecte, în afara celui educativ. Așa, de exemplu, existențialismul, pragmatismul, freudismul, teoria microgrupurilor sociale dau un răspuns specific și unor probleme de filosofie, de psihologie, de sociologie etc. Autorul a reținut din ele numai aspectele care au aplicabilitate în procesul educativ.

Merită să fie remarcată și bogata informație a autorului. Despre majoritatea curentelor fundamentale din pedagogia secolului al XX-lea autorul s-a documentat prin lectura lucrărilor de bază ale pedagogilor respectivi. Despre cîteva curente a folosit extrase de texte, antologii. Nicicînd nu s-a rezumat la a cita „Tabla de materii" a unei lucrări.

Considerăm că autorul a procedat bine că nu s-a oprit asupra curentelor care nu și-au elaborat suficient terminologia, care folosesc o terminologie curioasă și ambiguă, sau indică drumuri care duc nu se știe unde. A discutat teoriile clar și răspicat formulate.

Lucrarea este utilă tuturor cadrelor didactice și celor ce se ocupă de problemele educației și învățămîntului. Cel ce o va citi își va da seama mai bine de complexitatea problemelor pe care le ridică „dezvoltarea" și „formarea" omului în condițiile timpului nostru, va înțelege mai corect politica școlară a statului nostru și valoarea experimentelor școlare ce se fac pretutindeni, va fi capabil să aprecieze critic evoluția și succesele școlii, va fi informat despre problemele mai presante ale educației în viitor, va primi sugestii pentru îmbunătățirea propriei sale activități.

„Școala și pedagogia secolului XX" este și va rămîne, fără îndoială, o lucrare de referință.

PROGRAME ŞI MANUALE ŞCOLARE ŞI EXIGENŢELE CALITĂŢII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Predarea noţiunilor de vocabular la clasele V — VIII şi noua programă de limba română

Prof. MARIA VASILESCU, prof. MARIA DINCĂ
Şcoala generală nr. 2, Drăgăneşti-Olt

LA CLASA a VI-a, conform noii programe, am predat, nu am actualizat cunoştinţele despre vocabular, deoarece în clasa a V-a nu învăţaseră, în totalitate, despre structura cuvîntului. Deoarece cunoştinţele referitoare la prefixe şi sufixe figurează în ediţia 1980, a programei, la clasa a VII-a, am avut în vedere alegerea exemplelor de recunoaştere, dar şi de construire a unor propoziţii cu cuvinte formate cu ajutorul prefixelor şi sufixelor. Elevii învaţă despre formarea cuvintelor cu noi prefixe „im", „in", „co", „pre", „re" etc., îmbogăţindu-şi cunoştinţele cu privire la vocabular.

Astfel elevii aud şi scriu cuvinte ca: „inconsecvent", „incoerent", „incompetent", „inuman", „insensibil", „imperfecţiune", „reeduca" şi altele, încadrîndu-le în enunţări din care ei, ajutîndu-se şi de dicţionare, înţeleg sensul corect al acestora. La formarea cuvintelor cu ajutorul sufixelor, elevii pot observa marea diversitate a derivatelor realizate cu ajutorul lor în limba română.

Potrivit noii programe, elevii din clasa a VI-a iau cunoştinţă de formularea „mijloace interne de îmbogăţire a vocabularului", deci, după derivarea cu prefixe şi sufixe, se trece la îmbogăţirea vocabularului prin procedeul compunerii cu cele două procedee — alăturare şi contopire.

Credem că este necesar să se insiste mai mult asupra ortografierii şi chiar a pronunţiei corecte a unor cuvinte compuse, indiferent că sînt substantive sau adjective compuse. Deseori, se greşeşte scrierea corectă a unor substantive şi adjective compuse, în care părţile componente nu-şi mai păstrează individualitatea morfologică (de exemplu, „agroindustrial", „bunăstare", „electromecanic" etc.).

În acest sens, am acordat o importanţă deosebită exerciţiilor aplicative, cu care ocazie elevii au avut ca sarcină să formeze familii de cuvinte în care să se valorifice cunoştinţele despre formarea cuvintelor compuse şi acelora despre prefixe şi sufixe.

La clasa a VII-a a fost mai dificil, deoarece conform vechii programe, elevii nu au învăţat despre mijloacele interne de îmbogăţire a vocabularului, de aceea, după actualizarea cunoştinţelor predate în clasele a V-a şi a VI-a, am avut în vedere derivarea cu prefixe, cu sufixe şi compunerea ca mijloace interne de îmbogăţire a vocabularului.

Pentru înţelegerea de către elevi a schimbării valorii gramaticale — al treilea mijloc intern de îmbogăţire a vocabularului, am pornit de la exemple simple ca: Radu are un palton frumos; El cîntă frumos, unde cuvîntul frumos este adjectiv — în prima propoziţie determinînd substantivul „palton" iar în a doua propoziţie cuvîntul „frumos" şi-a schimbat valoarea gramaticală, el determinînd verbul „cîntă". Deci, şi funcţia sintactică se schimbă — 1 — atribut adjectival, 2 — complement circumstanţial de mod. Am demonstrat elevilor că schimbarea valorii gramaticale nu se face numai prin simpla trecere de la o parte de vorbire la alta,

cuvîntul avînd aceeaşi formă, ci şi prin articulare, sau schimbare a accentului de pe o silabă pe alta.

Exemplu: Elevul a dat ajutor unui om bătrîn.

Prin schimbarea accentului:

Bătrînul acela era bolnav (articulare)
Ana este o fată vésélă (adjectiv)
Ea aduce vesélă de la prietena ei (substantiv)

În actualizarea, dar şi în predarea problemelor de polisemie am urmărit, prin varietatea de exemple alese, atît înţelegerea noţiunilor şi a categoriilor lexicale, cît şi cultivarea limbii prin proprietatea, precizia şi claritatea termenilor folosiţi de elevi.

Dealtfel, despre sinonime, omonime, antonime s-a discutat în clasele anterioare, în clasa a VII-a actualizînd doar cunoştinţele, ca problemă nouă fiind paronimele. Referitor la această problemă, sînt diverse exerciţii în carte. Totuşi, elevilor li s-a cerut să construiască propoziţii şi fraze în care trebuiau incluse şi cuvinte paronime. De fapt, contextul este cel care-şi spune cuvîntul pentru reuşita lecţiilor privitoare la paronime. Exerciţiile au fost, fie de recunoaştere, fie de construire a diferitelor propoziţii cu paronime de felul: literar-literal, ordinar-ordinal, complement-compliment şi altele, dînd chiar compuneri pe o anumită temă în care elevii să folosească cuvinte paronime.

La clasa a VIII-a am pus accent pe compoziţia etimologică a lexicului românesc, pe caracterul latin al limbii române. Aici ne-au sprijinit şi orele de limba latină care duc la aprofundarea de către elevi a cunoştinţelor predate la gramatică. Elevii au înţeles că ştiinţa şi tehnica din zilele noastre influenţează foarte mult vocabularul limbii române. În acest sens, din varietatea exemplelor din carte am ales pe acelea care au condus la o mai rapidă înţelegere şi interpretare a termenilor folosiţi.

Cunoştinţele despre vocabular, la nivelul acestei clase se amplifică, aşa cum reiese din prevederile noii programe. Apar noţiuni noi ca „tautologia" şi pentru aceasta, prin exemple bine alese, am condus pe elevi la înţelegerea acestei noţiuni, ea constînd în repetarea unei părţi de propoziţie sau a unei propoziţii prin aceleaşi cuvinte şi cu acelaşi înţeles, dar cu funcţii sintactice diferite (de exemplu, „Frate, frate, dar brînza-i pe bani"; sau, „Am făcut ce-am făcut şi am obţinut ce doream").

Fără deprinderea de a lucra cu dicţionarul limbii române, cu Îndreptarul ortografic, ortoepic şi de punctuaţie sau, în ultimă instanţă cu ceea ce le oferă manualele de gramatică pînă la apariţia altora puse de acord cu noua programă, fără cel puţin aceste instrumente nu pot fi înţelese problemele de vocabular. Desigur, neglijăm folosirea la ore a Dicţionarului de sinonime, de neologisme şi alte materiale metodice privind predarea noţiunilor de vocabular la clasele V—VIII.

Manualul de gramatică şi compunere pentru clasa a III-a

Prof. DUMITRU GHERGHINA
Liceul pedagogic Craiova

Înv. CECILIA CIOROIANU
Şcoala generală nr. 32, Craiova

MANUALUL de gramatică şi compunere pentru clasa a III-a, deşi a fost revizuit pentru anul şcolar 1980—1981, este încă susceptibil de îmbunătăţiri. Autorii acestuia — I. Şerdean, F. Diţuleasa, E. Paveliu — avînd de partea lor practica şcolară, au găsit în general soluţiile cele mai potrivite pentru a satisface atît exigenţele de ordin ştiinţific, cît şi pe cele de ordin psihopedagogic. Calităţile cele mai importante ale manualului ar fi, după părerea noastră, următoarele: justa orientare ideologico-politică, orientarea practică (tipurile variate de exerciţii), accesibilitatea, sistematizarea şi intuiţia. Desigur, aceste calităţi sînt valorificate numai prin felul în care este folosit manualul în discuţie, în mîna elevului, sub îndrumarea învăţătorului. Nu putem să trecem însă cu vederea unele inadvertenţe, unele formulări incorecte sau derutante.

Considerăm că despărţirea în silabe a cuvîntului *sublinia* e o problemă ce depăşeşte nivelul de pregătire şi înţelegere al unui elev de clasa a III-a (p. 6). Elevii clasei a III-a vor întîmpina cu siguranţă greutăţi şi la despărţirea în silabe a cuvintelor „astăzi" şi „tinctură".

Formularea „În unele cuvinte găsim un grup de 2—3 vocale în aceeaşi silabă: *ea*, şi *ia* (p. 8) este ambiguă. Se ştie că silaba con-

ține doar o vocală, că numărul silabelor dintr-un cuvînt se determină după numărul vocalelor. În aceeași silabă pot exista: o vocală + semivocală (diftong); o vocală și două semivocale (triftong). Din punct de vedere fonetic între *ea* și *ia* nu există deosebire (cuvintele sînt omofone dar nu sînt omografe)

Considerăm incorect enunțul: „De aceea putem spune că: propoziția este o comunicare spusă sau scrisă". Semnul : două puncte nu-și găsește justificarea după conjuncția *că* (p. 11). Inteligibilă era formularea: „Fiecare dintre propozițiile analizate comunică ceva. Deci, propoziția este o comunicare spusă sau scrisă". De asemenea, enunțul „Ce *face* cuvîntul care lămurește *despre cine* sau *despre ce* se vorbește în fiecare din propoziții" (p. 12) nu este corect. Cuvîntul *nu face* ceva, un lucru! Se putea spune simplu: „Să se sublinieze cuvintele care arată ce face partea despre care se vorbește în fiecare propoziție".

E greu de crezut că elevii vor analiza corect propozițiile (subliniind subiectele și predicatele) din fraza: (Nu și-au însușit acest enunț) „Nicolae simți că i se răcise cămașa pe umeri și pe spinare".

Prin ex. 1 de la p. 12 se cere elevilor să sublinieze cuvintele care arată *despre cine* sau *despre ce* se vorbește în fiecare propoziție, iar la p. 14 subiectul este definit ca o parte de propoziție, care arată numai *despre cine* (nu și *despre ce*) se vorbește în propoziție. Prin exercițiul 3 de la p. 17 se cere elevilor să sublinieze cu o linie și cu două linii predicatele din mai multe propoziții. Nu credem că elevii au subliniat corect predicatul nominal din propoziția: „Tatăl meu *este miner*" (autorii puteau evita această dificultate...)

La p. 21 se face precizarea că tot propoziții simple sînt propozițiile în care subiectele sînt exprimate prin două, trei și chiar mai multe cuvinte. Nu se face aceeași precizare în cazul unei propoziții cu predicatul (nominal) exprimat prin mai multe cuvinte. Regula „Între cuvintele cu rol de subiect în propoziție (este vorba de subiectul multiplu) se pune virgulă", trebuie completată cu „atunci cînd nu sînt legate prin *și* ori prin *sau*".

La p. 26 se spune că virgula desparte cuvintele care arată o strigare, o enumerare. Oare cuvintele care arată o *enumerare* nu sînt părți *de propoziție de același fel?* Se putea spune că virgula desparte părți de propoziție de același fel, nelegate prin *și* ori prin *sau*.

De ce părțile secundare de propoziție sînt definite ca părți de propoziție care se *adaugă*, în propoziția dezvoltată, pe lîngă subiect și predicat, și nu ca părți de propoziție care *întregesc înțelesul* părților principale ale propoziției. Rolul părților secundare este de a face comunicarea mai înțeleasă, mai bogată.

În definiție se spune că substantivul este partea de vorbire care arată ființe, lucruri, fenomene ale naturii etc., iar cînd se grupează substantivele din textul de la p. 38 de la care se pornește la definirea substantivului, e folosit termenul *denumesc* (cuvinte care denumesc ființe, lucruri etc.). Prin exercițiile 2 (p. 38), 5 (39) și 10 (p. 40) se cere elevilor să aleagă cuvintele care *denumesc* ființe, lucruri etc., sau să dea exemple de substantive care *definesc*.... Definiția substantivului nu este mai cuprinzătoare așa cum este ea formulată de autorii manualului:

„Partea de vorbire care arată nume de ființe, lucruri, fenomene ale naturii, *de persoane*, de localități, de țări se numește substantiv". *Numele de persoane* sînt tot *ființe!*

Observația: „Substantivul este partea de vorbire care se numără" este contrazisă de substantivele care au fie numai forma de singular (pluralia tantum): blîndețe, sete, argint etc. — fie de cele care au formă numai de plural (singularia tantum): icre, tărîțe, Bușteni etc.

Regula: „Nu se scrie cu *ie* „ci numai cu *e* în *eu, el, ea, ei, ele, este, eram, erai, erați, erau*", poate deruta pe elevi, care vor înclina să creadă că pronunția cu *e* este obligatorie în toate formele (cuvintele) enumerate mai sus. Trebuia să se precizeze că formele *pronumelui personal* și ale verbului *a fi* se pronunță cu diftongul *ie*, dar se scriu cu *e* inițial (conform principiului etimologic tradițional-istoric). Este un exemplu de neconcordanță dintre pronunție și scriere.

La p. 65 apare, în text, forma neliterară a numeralului cardinal compus *patrusprezece* în loc de *paisprezece* (forma literară).

La p. 67 e formulată următoarea observație: „Verbele care arată acțiuni ce au loc înainte de momentul vorbirii pot să apară sub forma unui singur cuvînt: *citeam, citisem, citii*, dar pot să apară și sub formă compusă din două cuvinte: *au citit, ai scris, au învățat, ați desenat*". Nu întotdeauna verbul *a citi* apare la trecut (perfectul simplu) cu doi *i*. E necesar să facem deosebirea dintre forma de persoana I singular (eu *citii*) și persoana a II-a singular (el, ea *citi*). Considerăm că putea fi substituită forma *citii* cu *citirăm*, de exemplu. Pentru a se ajunge la definiția verbului trebuia să se analizeze și verbe la moduri nepersonale.

Ne miră faptul că autorii au reprodus poezia „Cîntec de 1 Mai" (propunînd elevilor să aleagă verbele și să spună cînd are loc acțiunea), în care numele zilei solidarității internaționale a celor ce muncesc apare scrisă în *trei* feluri: *Întîi de Mai, 1Mai* și *întîi de Mai*.

Adjectivul *puternicul* din contextul „Jiul, *puternicul* Jiu, se zbate sugrumat între două stînci uriașe" are forma de singular și se acordă cu substantivul *Jiu*, nu cu substantivul *Jiul*.

Considerații asupra manualului de geometrie pentru clasa a VIII-a

Prof. DUMITRU NICA
Inspector de specialitate-Inspectoratul școlar județean Olt
Prof. NICULAE GRIGORESCU
Școala generală nr. 7, Slatina

NOUL MANUAL de geometrie pentru clasa a VIII-a, introdus din anul școlar 1981—1982, a fost așteptat de noi, profesorii, cu justificat interes, avînd în vedere că precedentul manual folosit o perioadă îndelungată își demonstrase cu prisosință slăbiciunile: caracter intuitiv elementar, conținut informațional redus, ambele defavorabile, la nivelul vîrstei elevilor de clasa a VIII-a, formării spiritului științific, constituind o frînă în dezvoltarea intelectuală a elevilor. Pe de altă parte, manualele de geometrie pentru clasele a VI-a și a VII-a impuneau sporirea fondului informativ în clasa următoare, odată cu asigurarea unei calități a prezentării referitoare la rigoarea matematică a raționamentelor, la crearea unui sistem logic deductiv.
Evident, noul manual, se înscrie pe o linie pe care majoritatea profesorilor, cei preocupați de sporirea calității predării-însușirii matematicii, au acceptat-o.

Pornind de la observația că manualul are, totuși, mici neajunsuri (cele care au fost eliminate în ediția 1982 nu le-am mai considerat), ne exprimăm în rîndurile următoare cîteva propuneri pentru îmbunătățirea sa. Menționăm, de la început, că nu putem fi de acord și nu ne situăm pe poziția celor care, din lipsuri mărunte ce nu alterează ideile de fond ale manualului, găsesc motive pentru a-l respinge categoric (vezi „Flacăra" din 16 septembrie 1982). Considerăm utile intervențiile constructive care dau soluții pentru înlăturarea greșelilor.

Pentru însușirea temeinică de către elevi a primei părți (pînă la corpuri geometrice) și facilitarea parcurgerii acesteia se impun:

— sporirea rigurozității și asigurarea continuității studiului în concordanță cu manualele de geometrie de clasa a IX-a și a X-a;

— formularea explicită și completă a unora din teoremele prezentate;

— sistematizarea mai riguroasă a informațiilor date.

Concretizăm:

a) Tema „Propoziții despre puncte, drepte și plane" trebuie să conțină axiomele necesare studierii temei următoare, iar formulările și denumirile lor să fie întocmai cu cele din manualele de liceu (axioma I_1 să fie aceeași și în clasa a VIII-a și în clasa a IX-a etc.) Sistemul de propoziții trebuie completat. De exemplu, în rîndul 1 de la pag. 19 se spune: „... pe dreapta d considerăm punctele distincte A, B și C". " Pe o dreaptă putem lua două puncte distincte (propoziția P_1), dar cum luăm trei puncte distincte?

b) Tema „Propozițiile relative a două drepte în spațiu" nu este complet și clar expusă. Trebuie să existe în text enunțate teoremele:

— Există două drepte care au un punct comun și numai unul (numite concurente).

— Există două drepte care sînt situate în același plan și nu au nici un punct comun (numite paralele).

— Există două drepte care nu au nici un punct comun și nu sînt paralele (numite necoplanare).

Prima dintre acestea nu a fost demonstrată în clasele anterioare (cum pretinde manualul), iar demonstrația ei fiind simplă (plecînd de la trei puncte necoliniare — P_3) trebuie să fie prezentată. Pentru următoarea teoremă se va menționa că ea a fost demonstrată în clasa a VI-a (teorema 4).

Considerăm logic ca această lecție să precadă lecția „Determinarea planului".

c) Tema „Cîteva teoreme de paralelism" trebuie să conțină teoremele:

— Teorema 1 O dreaptă paralelă cu o dreaptă din plan este paralelă cu planul sau conținută în el (Va fi reluat enunțul fără demonstrație, menționîndu-se că teorema reiese din demonstrația teoremei a treia de la pag. 10)

— Teorema 2: Dacă două drepte concurente dintr-un plan sînt paralele cu un alt plan, atunci cele două planuri sînt paralele (Iarăși enunț reluat fără demonstrație, reieșit din demonstrația teoremei „Există plane paralele").

— Teoremele 3, 4 și 5 vor fi cele care în manual sînt numerotate cu 1, 2 și 3.

— Teorema 6: Dacă două plane sînt paralele, atunci orice dreaptă din unul este paralelă cu celălalt plan (problema 7 de la pag. 16).

Teoremele 1 și 2 își au locul aici, fiind criterii de paralelism ale dreptei cu planul și, respectiv, a două plane, iar teorema 6 se aplică des.

d) La tema „Poziţiile relative a trei plane" trebuie să se introducă în subtitlul „Alte teoreme de paralelism" teoremele:

— Teorema 7: Printr-un punct exterior unui plan trece un singur plan paralel cu el.

— Teorema 8: Două plane paralele cu un al treilea plan sînt paralele între ele.

— Teorema 9: Dacă două plane sînt paralele, orice plan care intersectează pe unul îl intersectează și pe al doilea, iar dreptele de intersecţie sînt paralele.

Propoziţia: „Dacă trei plane nu au toate trei nici un punct comun și se taie două cîte două, atunci cele trei drepte de intersecţie vor fi paralele", neavînd aplicabilitate frecventă, trebuie trecută în setul de probleme.

e) Teoremele lecţiei de la pag. 21 vor fi numerotate cu 10, 11 și 12.

Prezentarea expusă mai sus sistematizează teoremele împărţindu-le în trei categorii:

— cele referitoare la poziţiile elementelor fundamentale;

— cele referitoare la determinarea planului;

— teoreme de paralelism.

f) Tema „Perpendicularitate și paralelism" trebuie introdusă înaintea temei „Teorema celor trei perpendiculare" și va conţine în plus, la început, teorema „Dacă două drepte sînt paralele, iar una e perpendiculară pe un plan, atunci și cealaltă e perpendiculară pe acel plan.", teoremă care este des folosită.

Teorema „Două plane perpendiculare pe aceeași dreaptă sînt paralele" are demonstraţie eronată. De aceea, propunem demonstraţia:

Fie α și β cele două plane perpendiculare pe dreapta d în punctele A și B. Dacă cele două plane, α și β, nu ar fi paralele, ar avea un punct comun M. Dreptele MA și MB ar fi conţinute în α și, respectiv în β și ar fi ambele perpendiculare pe d, ceea ce este fals. Deci planele α și β sînt paralele.

Teorema „Două drepte perpendiculare pe un plan sînt paralele" are demonstraţia incompletă pentru că nu exclude cazul în care cele două drepte ar fi necoplanare.

Propunem demonstraţia: „Fie d și g cele două drepte perpendiculare pe planul α în A și, respectiv, în B. Presupunem că d și g nu sînt paralele. Construim prin B o dreaptă g' paralelă cu d. Va rezulta că dreapta g' este perpendiculară pe planul α și ar însemna că în punctul B se pot duce două drepte distincte, g și g', perpendiculare pe planul α, ceea ce este absurd. Deci d și g sînt paralele.

g) Tema „Dreapta perpendiculară pe un plan" trebuie refăcută. Noi considerăm că este logic ca propoziţia „O dreaptă perpendiculară pe orice dreaptă a planului se numește perpendiculara pe plan" să fie dată drept definiţie, iar propoziţia „Dacă o dreaptă este perpendiculară pe două drepte concurente dintr-un plan, atunci este perpendiculară pe plan" să fie prezentată ca o condiţie (suficientă) de perpendicularitate a dreptei pe plan. Se va demonstra mai întîi că există o dreaptă perpendiculară pe toate dreptele unui plan dat.

h) Trebuie să existe corelare între manualul de clasa a VIII-a și cel de clasa a X-a în sensul că predarea unor capitole (Poliedre, corpuri rotunde) poate fi completă în clasa a VIII-a, pentru a nu exista repetări inutile în clasa a X-a. S-ar crea ore disponibile studiului altor teme de matematică.

i) Teorema referitoare la perpendiculara comună a două drepte nu are aplicabilitate în manual. De aceea, locul ei este, cel mult, în setul de probleme.

Vom face, *în continuare*, cîteva observaţii asupra fondului de probleme din manual.

În primul rînd, apreciem că rezolvarea cu elevii a majorităţii problemelor asigură însușirea teoremelor de bază ale geometriei în spaţiu, crearea unor reprezentări spaţiale corecte, formarea unor priceperi și deprinderi de utilizare a formulelor și teoremelor în aplicaţii cu conţinut practic, tehnic, cultivarea rigurozităţii și a spiritului critic.

În al doilea rînd, credem că ar spori valoarea fondului problematic dacă unele probleme ar trece în textele lecţiilor ca „Probleme rezolvate" sau dacă, măcar, ar avea rezolvare completă în capitolul „Indicaţii și răspunsuri", constituind, astfel, modele de abordare pentru elevi. De exemplu, problema 9 de la pag. 9 nu trebuie abordată numai intuitiv prin prezentarea unui model fizic drept contraexemplu. Este mai util ca în soluţie să se formuleze și să se demonstreze propoziţiile:

1). „Există dreptele d_1, d_2 și d_3, d_1 coplanară cu d_2 și d_2 coplanară cu d_3, astfel încît d_1 și d_3 sînt coplanare".

Pentru demonstraţie, se consideră trei puncte necoliniare A, B, C (aplicînd P_3) și se arată că dreptele AB (d_1), BC (d_2) și AC (d_3) satisfac condiţiile enunţului (aplicînd P_4 și teoreme de la determinarea planului).

2). „Există dreptele d_1, d_2 și d_3, d_1 coplanară cu d_2 și d_2 coplanară cu d_3 astfel încît d_1 și d_3 nu sînt coplanare". Pentru demonstraţie, se consideră patru puncte necoplanare A, B, C, D (aplicînd P_6) și se arată că dreptele $AB(d_1)$ $BC(d_2)$ și $CD(d_3)$ satisfac condiţiile din enunţ (aplicînd teoreme de la determinarea planului), demonstrînd apoi prin reducere la absurd că d_1 și d_3 sînt necoplanare. Se va indica să se rezolve analog sau prin contraexemple problemele 3, 5, 8, 9, 10, 14 de la pag. 16, 1 și 13 de la pag. 20, 9 de la pag. 25 etc.

Școala trebuie să-i iniţieze pe elevi să rezolve probleme, dar să și descopere probleme, să construiască probleme, să prevadă

pe cele ce ar urma să apară. De aceea, considerăm necesar a se pune mai mult accent pe construcția de probleme, pe elaborarea problemelor, pe originalitatea acestora. Să urmărim să-l deprindem pe elev, în mai mare măsură să găsească și alte căi, modalități de rezolvare a problemelor, să-l facem să înțeleagă că la aceleași rezultate se poate ajunge pe mai multe căi, dar numai una dintre ele este mai economică din punct de vedere al consumului de energie.

În sfîrșit, capitolul „Probleme recapitulative" trebuie restructurat astfel încît elevul să poată găsi la momentul dat probleme de diferite grade de dificultate. În acest sens considerăm că ar fi mai util ca problemele să fie împărțite în trei: 1) Probleme recapitulative 2) Probleme date la olimpiade și concursuri și 3) Probleme date la probele de verificare a cunoștințelor. Astfel, elevii vor fi puși în fața unor subiecte mai devreme decît începutul lunii iulie, iar profesorii ar fi obligați de structura capitolului să rezolve aceste probleme nu numai la sfîrșitul anului școlar.

Sperăm că în noile ediții se va ține cont de propunerile noastre, astfel contribuind la însușirea noțiunilor de geometrie cu maximum de eficiență, de către elevii claselor a VIII-a.

Propuneri pentru îmbunătățirea manualului de mecanizarea agriculturii pentru clasa a IX-a din liceele agroindustriale

Prof. ing. VASILE POPESCU
Lic. agroind. Fundulea, jud. Călărași

MANUALUL de „Mecanizarea agriculturii" pentru clasa a IX-a elaborat de Gr. Caraciugiuc și N. Pătrașcu (Editura Ceres, 1982) nu suscită obiecții cu privire la conținutul științific al manualului luat în discuție, el fiind elaborat de autori recunoscuți și consacrați. Vom arăta totuși cîteva chestiuni de ordin structural și pedagogic.

Este cunoscut că procesul de învățămînt se desfășoară pe baza unui plan de învățămînt. Planul de învățămînt în vigoare este cel din anul 1981. Pe baza acestui plan s-au elaborat programele școlare și, în mod normal, pe baza programelor se alcătuiesc manualele școlare.

Deși se cunoștea din ședința organizată de M.E.I. și M.A.I.A. la Scornicești în primăvara anului 1981 că obiectul „Studiul materialelor și organe de mașini" se include în „Mecanizarea agriculturii" este de neînțeles de ce manualul apărut în 1982 nu cuprinde această parte. În consecință, în anul școlar 1982/1983 elevii nu au avut manuale în trim. I, manualul primit fiind util numai în trim. II și III.

Din punct de vedere al conținutului științific cartea respectivă poate fi un valoros îndrumător tehnic pentru cei care lucrează în domeniul mecanizării agriculturii. Pentru copii de 14 ani, elevi în clasa a IX-a, manualul nu mai este accesibil.

După cîte știm, Editura „Ceres" pretinde ca o lecție să nu fie mai mare de 2—2 1/2 pagini dactilografiate, cu 31 rînduri și 65—70 semne pe rînd. O pagină din manual are în medie 50 rînduri cu 74 semne, ceea ce rezultă cam 1 1/2 pagini pentru o lecție. Cele 315 pagini ale manualului, repartizate la cele 57 ore de curs, dau în medie 5 1/2 pagini pentru o lecție (cu figurile respective).

Sînt însă teme mult disproporționate. Așa, de exemplu, „Sistemele motorului" pentru care programa prevede 8 ore, în manual corespund 76 pagini, revenind 9 pagini pentru o lecție. Pentru sistemul de alimentare, chiar dacă îi afectăm 3 ore în planificarea calendaristică, revin 12 pagini pentru o lecție.

Referindu-ne la ilustrația manualului, este foarte bogată — 225 figuri, grafice, diagrame, 35 tabele, utile pentru cataloage, albume, notițe tehnice — însă nu pentru un manual de clasa a IX-a. Tema privind părțile principale ale tractoarelor și ale motoarelor pen-

tru care sînt prevăzute 4 ore cuprind 43 pagini cu 10 desene, 5 tabele, 10 grafice, diagrame, reprezentări și peste 35 formule. La prima vedere dă impresia unui tratat de fizică aplicată.

Se folosesc termeni cu care elevii iau contact doar în clasa a X-a, cînd studiază „Căldura" la fizică, de exemplu: transformări *adiabate*, *transformări politrope*. Se dă prea multă extindere unor aspecte teoretice privind ciclul de funcționare al motorului. Se extind peste posibilitățile de înțelegere și aprofundare aspectele privind bilanțul termic, indicii de putere, indicii de tracțiune etc. La mecanismul motor se tratează prea mult problemele privind cinematica și dinamica acestui mecanism, forțele ce acționează, echilibrarea motorului etc.

Ne punem firesc întrebarea: cui se adresează acest manual? Se adresează acelora care în mare măsură vor fi membri cooperatori sau țărani cu gospodărie individuală în zonele necooperativizate. Cît le este de necesar și de util și mai ales cît este posibil să aprofundeze acești elevi cunoștințele teoretice din manual o cunoaștem prea bine.

Noi trebuie să înarmăm acești elevi cu cunoștințe și mai ales cu deprinderi practice privind construcția, funcționarea și exploatarea corectă a motoarelor și tractoarelor.

Pe baza experienței cîștigate la catedră de-a lungul anilor și a celor relatate mai sus, facem *cîteva propuneri și sugestii pentru noi ediții și în general pentru elaborarea manualelor școlare:*

1) Manualul să corespundă programei școare în vigoare, iar volumul de cunoștințe să fie adecvat elevilor cărora se adresează, fără a depăși 2—2 1/2 pagini pentru fiecare lecție.

2) Pe baza experienței la catedră a autorilor — și ar fi indicat ca elaborarea manualelor să se facă numai de cadre didactice care predau la nivelul de școlarizare respectiv — în manual să se poată ușor urmări de unde și pînă unde ține o lecție.

3) Ilustrarea lecțiilor să se facă cu scheme, schițe, figuri reprezentative, simple și accesibile elevilor. Acestea să fie în număr mai redus, iar explicațiile să fie date în legendă, trimiterile în text fiind foarte greu de urmărit.

4) Pentru manualul de tractoare (clasa a IX-a) studiul să fie axat pe tractorul U-650, care reprezintă tractorul de bază al agriculturii noastre, urmînd ca pentru celelalte tipuri să se prevadă la sfîrșitul manualului tabele sinoptice cu studiul comparativ.

5) Pentru a stimula efortul de autocontrol și autoevaluare al elevilor, ar fi indicat ca după fiecare lecție sau temă să fie formulate 3—4 întrebări al căror răspuns să presupună nu enunțarea unui paragraf din textul lecției, ci care să solicite gîndirea, judecata, puterea de analiză și sinteză, efortul propriu al elevului pentru formularea răspunsului.

6) Întrucît învățămîntul industrial-agricol nu dispune încă de nici un fel de îndrumător practic pentru tractoare și mașini agricole ar fi de dorit ca după fiecare temă să fie cuprinse și asemenea indicații, foarte utile pentru o desfășurare coordonată a instruirii practice în toate liceele agroindustriale și cu atît mai necesare în școlile de 10 ani care se întîlnesc pentru prima dată cu aceste obiecte de specialitate.

Manualul și învățarea limbilor străine

MIRCEA GRIGOROVIȚĂ

ÎN DECURSUL VEACURILOR, în istoria manualelor școlare rolul acestora a fost apreciat diferit, atitudinile extreme fiind de fetișizare și de negare, de supraestimare și de subestimare [1]

1. În condițiile învățămîntului nostru manualul este o parte componentă esențială în procesul de învățămînt, fiind pentru elevi principala, dar nu singura sursă de informare, ajutînd la însușirea, sistematizarea și completarea cunoștințelor, conținînd de asemenea și principii de îndrumare a studiului individual. Pentru corpul didactic manualul este un ghid în ceea ce privește selectarea cunoștințelor necesare elevilor. Toate celelalte medii de informare contribuie însă și ele la crearea și îmbogățirea nivelului cultural al elevilor.

2. Profesorul are rolul de a transmite cunoștințe, de a ajuta pe elevi și de a organiza procesul de învățămînt, iar manualul este pentru profesor numai un mijloc printre altele [2, pag. 85], de care se servește pentru atingerea obiectivelor învățămîntului. Elevii trebuie să participe conștient și activ la procesul de învățămînt, iar manualul trebuie astfel elaborat, încît să fie destinat în primul rînd pentru uzul elevilor [4]

3. O caracteristică a unui manual bun este aceea că elevul se poate autoinstrui cu ajutorul manualului fără nici un fel de intervenție

a profesorului. Un manual bun conține absolut toți pașii necesari pentru înțelegerea unei probleme și contribuie la dezvoltarea gîndirii creatoare a elevului. Un manual care are nevoie de explicații suplimentare din partea profesorului pentru a putea fi înțeles nu e un manual bun. Un manual trebuie să conțină absolut tot ce este necesar elevului pentru a înțelege lecția. Dacă într-un manual de limbi străine găsim, de exemplu lexic neexplicat, precum și forme gramaticale neexplicate, care necesită însă lămuriri, aceasta constituie, fără îndoială, o deficiență a manualului.

4. Există printre unii profesori de limbi străine ciudata părere că în manual nu trebuie explicat totul, că e de datoria profesorului să explice ce nu e explicat în carte, acesta nefiind doar un manual fără profesor!!! E o opinie foarte greșită! Ce s-ar întîmpla de exemplu dacă profesorii de matematică ar susține că nu e nevoie ca totul să fie explicat în manualele de matematică, fiindcă există doar profesorul care are datoria de a explica totul!!!

Răspunsul nu poate fi, bineînțeles, decît unul: totul trebuie lămurit în carte, la limbile străine totul trebuie învățat conștient; și prin imitație orală se poate învăța ceva, dar nimic temeinic.

Unii ar dori să pună un semn de egalitate între manualele pentru elevi și manualele pentru adulți. Dar aceste manuale nu se pot confunda, premisele fiind cu totul diferite.

5. Manualul are și rolul de a impulsiona și predarea și învățarea. Întrebarea, dacă și în ce măsură manualul de limbi străine poate să îndeplinească *singur* această sarcină, a căpătat răspunsuri diferite. [*2.* pag. 85]. Manualul, fiind în primul rînd instrumentul de lucru al elevului, trebuie alcătuit sistematic și clar. În trecut, la limbile străine manualul era singurul material de învățămînt, fiind ușor de mînuit și ușor disponibil. [*2.* pag. 85]. De aceea, exista pericolul supralicitării, mai mult decît cel al subestimării manualului.

6. Care sînt limitele unui manual de limbi străine? [*2.* pag. 84]

a) Manualul, existînd într-o formă anumită, cu un volum limitat de pagini, este puțin adaptabil sau chiar deloc.

b) Manualul neputînd cuprinde un număr nesfîrșit de exerciții cît mai diversificate și permițînd, de regulă, numai suplimentar o adaptare la condiții diverse de învățămînt, de învățare și predare, se adresează, în general elevilor de un nivel obișnuit, mediu, contribuind prin aceasta la unificarea procesului de predare și învățare, pe cînd măsurile care trebuie luate pentru un învățămînt diferențiat, sînt nevoite prin forța împrejurărilor, să rămînă mai puțin luate în seamă.

c) Ordonarea materialului, acțiunile de învățare, de exersare și de aplicare pot avea loc în carte numai linear. Profesorul are însă posibilitatea să procedeze la o selecție din materialul prezentat și să schimbe ordinea exercițiilor.

d) Exercițiile de transfer, de vorbire și scriere spontană, independentă care pot avea loc pe baza cunoștințelor acumulate de elevi pot fi, dirijate, de fapt, numai într-o măsură insuficientă.

7. Manualul de limbi străine trebuie și el să respecte următoarele cerințe generale: *a)* cerințele educative-formative, *b)* cerințele psihologiei învățării, *c)* cerințele instructiv- informative, *d)* cerințele metodice-didactice, *e)* cerințele grafice-estetice [*6*]

8. Un manual trebuie sau nu, să fie exact oglinda fidelă a unei lecții? Unii autori și profesori ar dori ca manualul să devină un cît mai exact ghid al profesorului, devenind o amănunțită și fidelă oglindă a lecției, prin împărțirea exactă a materiei pe unități tematice, ore de curs și chiar fragmente de ore și pași de muncă [*2.* pag. 85]. În străinătate există astfel de manuale. Dar nici existența unui astfel de manual nu exclude creativitatea profesorului. În nici un caz, la limbile străine manualul nu poate fi exact oglinda orelor de curs, ci un ghid, care eventual trebuie depășit (nu în ceea ce privește cantitatea de cunoștințe — aceasta nu trebuie să se întîmple în nici un caz ci calitativ) prin introducerea unor exerciții de tip nou, superior preconizate de revistele de specialitate sau concepute independent de profesor [*3*]

9. Să nu supraestimăm însă manualul, închipuindu-ne că numai prelucrarea strictă a conținutului manualului atrage automat însușirea nivelului instructiv-educativ cerut. [*2.* pag. 84]. Fără munca entuziastă a profesorului la oră nu se pot realiza toate obiectivele propuse.

10. Manualul trebuie să înfățișeze precis obiectivele propuse și să prezinte clar: *a)* noul material, prezentat sistematic în teme, situații și activități lingvistice, *b)* o aranjare metodică, progresivă, just proporționată a materialului, *c)* o dirijare metodică a procesului de însușire printr-o serie bine alcătuită de exerciții, d) sprijinirea procesului de însușire și de sistematizare prin tabele recapitulative, paradigme, modele de vorbire, vocabular, etc. *e)* posibilități numeroase pentru recapitulări și exerciții de transfer, de vorbire și scriere independentă, *f)* posibilități de dezvoltare a competenței și performanței comunicative atît prin exerciții de componente, cît și prin exerciții complexe [*2.* pag. 84].

11. Manualul prezintă materialul lingvistic și extralingvistic în special cu mijloace *scrise*. De aceea manualul servește mai mult pentru scris și citit. Exercițiile orale sînt îngrădite în manuale, deoarece elemente importante de limbă vorbită cu greu se pot prezenta în scris, iar cele articulatorii și prozodice deloc [*2.* pag. 84]. Manualul, fiind un instrument unilateral optic-grafic ține cont în mod insuficient de activitatea umană polisenzorială. [*2.* pag. 84].

12. Ideal ar fi (Vladimir Gandelmann — Cursuri de vară la Institutul Herder, Leipzig. 1976) ca elevii să-şi însuşească pe baza manualului în mod independent materia şi să rezolve independent acasă toate exerciţiile cu o singură soluţie, iar în clasă să se rezolve numai exerciţiile care comportă mai multe soluţii, unde e nevoie deci de îndrumarea profesorului.

13. *a)* Manualul prezintă *materia* cu ajutorul *textelor* şi a *explicaţiilor sistematice* [2 pag. 85]. Azi este criticată vehement utilizarea multifuncţională a unui text, considerîndu-se că acesta poate avea numai un *singur scop*. Acelaşi text deci nu poate fi exploatat şi pentru lectură informativă şi pentru problema de gramatică. Fiecare categorie trebuie să-şi aibă textul propriu. Iar exerciţiile trebuie să fie în cea mai mare parte „comunicative", să fie deci şi ele „texte".

b) Sistematizarea cunoştinţelor despre limbă (deci gramaticale) trebuie făcută şi din punct de vedere funcţional-comunicativ şi din punct de vedere lingvistic [2. pag. 85].

c) Exerciţiile scrise au cele mai variate obiective [2. pag. 85]. Exerciţiile pentru dezvoltarea auzului, deşi există în toate manualele de limbi străine, destinate elevilor, totuşi nu au ce căuta acolo. De vreme ce un exerciţiu apare în manual el poate fi citit şi de către elevi. Textele pentru *auz* însă nu trebuie *văzute* de către elevi, ele putînd figura doar în materiale ajutătoare editate special pentru profesor. Creativitatea profesorului trebuie să se manifeste din plin şi în alcătuirea de exerciţii pentru dezvoltarea auzului, fiecare categorie de exerciţii avîndu-şi caracteristici specifice.

d) În manualele de limbi străine ar trebui să existe cît mai competente explicaţii fonetice. Tratarea problemelor de fonetică nu poate fi lăsată la aprecierea, uneori foarte subiectivă, a profesorilor de limbi străine. Iar transcrierea fonetică ar trebui generalizată la toate limbile străine (poate cu excepţia celei italiene).

e) Unii profesori sînt partizanii unor lecţii de două ore. Dar oricît de scurt ar fi textul unei lecţii (şi nu se poate uniformiza lungimea acestuia în decursul celor 8 ani cînd elevul învaţă limbi străine), nimic temeinic nu se poate realiza în două ore. Singura posibilitate ar fi ca elevii să înveţe singuri acasă textul cu lexicul şi gramatica lecţiei, iar în clasă în cele două ore să nu se facă altceva decît seminarizarea celor învăţate acasă şi exerciţii. Să nu uităm că *la fiecare lecţie trebuie să exersăm:* 1) lexicul nou, 2) gramatica nouă, 3) textul lecţiei, 4) şi să facem exerciţii de transfer, creative, care sînt exerciţiile cele mai importante. Şi să nu uităm apoi că în fiecare oră trebuie exersate cele patru compartimente: auzul, vorbitul, scrisul şi cititul. Se ştie apoi că exerciţiile, după gradul lor de independenţă, sînt exerciţii: *a)* de imitaţie; *b)* de variaţie; *c)* creative. Cînd se poate face totul în două ore? O lecţie de două ore este în cel mai bun caz ineficientă.

f) În ceea ce priveşte cuvintele noi, acestea trebuie prezentate *absolut* toate. Nu este admisibil ca pe lista de cuvinte noi să figureze numai o parte din aceste cuvinte. Elevul trebuie să aibă o evidenţă clară a acestora. Şi toate cuvintele trebuie exersate. Nu se poate pune problema aşa-zisului vocabular „pasiv". Aici e chestie de memorie. Un cuvînt, dacă nu e exersat, nu rămîne în memoria de lungă durată, se uită şi nu poate fi deci „recunoscut" ulterior nici ca element aşa-zis „pasiv".

g) Cuvintele noi trebuie prezentate în propoziţii sau expresii, în care numai cuvîntul nou nu este cunoscut, restul cuvintelor fiind cunoscute. Prezentarea cuvintelor noi în manual nu trebuie însă transformată într-un exerciţiu pregătitor (Vorübung)! Aceste propoziţii nu trebuie să formeze un context, fiind de fapt altceva, adică *un exerciţiu de dicţionar*, de tipul propoziţiilor din: Worter und Wendungen sau Stil-Duden. Unii ar dori ca această pagină de dicţionar să se transforme într-o „Vorübung". Nu acesta e însă scopul acestor propoziţii, ci acela de a prezenta, ca într-un dicţionar monolingv, cuvintele în propoziţii şi expresii uzuale.

h) În exerciţii nu pot apărea decît cuvintele nou introduse şi cuvinte cunoscute anterior. Cuvinte necunoscute nu pot apărea decît în *exerciţii speciale pentru exersarea muncii cu dicţionarul* şi în exerciţii în care dorim să înţelegem cuvintele necunoscute din contexte date. În manualele noastre aproape că nu există deloc astfel de exerciţii.

i) Exerciţiile trebuie să fie cît mai variate, existînd sute de tipuri de exerciţii. A te limita la un număr mic de tipuri de exerciţii înseamnă a sărăci dezvoltarea intelectuală a elevilor.

j) În oră activităţile de auzire, vorbire, citire şi scriere trebuie îmbinate în chip armonios, manualul trebuind să specifice categoria exerciţiilor.

k) În manuale trebuie introduse exerciţii de tip nou, recomandate de revistele de specialitate, şi care încă nu şi-au aflat locul în lucrările de sinteză (didactici, metodici), precum şi exerciţii noi, proprii ale autorilor. Autorii să fie inventivi, să fie deschizători de drumuri, să nu meargă numai pe căile bătătorite, pe căi imitative, *creativitatea trebuie să-şi spună cuvîntul şi în manualele şcolare.*

l) Cunoştinţele lexicale şi de gramatică trebuie sistematizate şi în raport cu limba română, adică cu limba maternă pentru a contribui confruntativ la o cît mai bună însuşire a cunoştinţelor.

m) Textele şi exerciţiile trebuie să prezinte o mare varietate de tipuri compoziţionale: dialoguri (veritabile!!!), monologuri, povestiri, descrieri, analize etc. Monoculoarea tex-

telor și a exercițiilor provoacă, bineînțeles, monotonie!

n) Didactica modernă recomandă *exerciții de muncă cu dicționarul*, precum și *sporirea* numărului de exerciții de *creativitate* în dauna celor imitative.

o) E necesar ca exercițiile să fie diferențiate și pe clase. Nu e deloc normal să întîlnim uneori aceleași tipuri de exerciții din clasa a V—XII!

14. Există manuale în străinătate, în care aparent nu există gramatică. Dar aceasta este tipărită într-un volum separat! Există manuale, în care nu există titlul: „Gramatică", dar există exerciții de gramatică, fără a fi denumite ca atare. Pentru a dovedi oare că nu se face gramatică la școală?

15. Despre un curs introductiv în primul an de studiu am scris într-un alt articol [5]. De la început trebuie să se facă un învățămînt conștientizat.

16. Au existat și în străinătate critici ciudate împotriva manualelor. Unii au cerut chiar înlocuirea manualului de limbi străine cu o carte de poze fără nici un fel de text!!!

17. E foarte ușor a critica, dar a critica *just, științific* e mai greu. Un manual trebuie judecat de pe poziții contemporane, nu arhaice, depășite, în numele unor curente care și-au dovedit slăbiciunile. A critica azi, de ex., un manual de limbi străine în numele metodei directe și a monolingvismului este, fără îndoială, un anacronism.

18. S-ar putea scrie un articol special pentru a arăta cît este de dificil a elabora un manual bun de limbi străine. Se poate spune că a scrie un manual de limbi străine înseamnă și a face matematică.

19. Într-un volum restrîns trebuie introduse cunoștințe absolut necesare. În ceea ce privește lexicul însă, în nici un fel nu poate fi ocolit subiectivismul [7 pag. IX]. Orice dicționar este selectiv, deci subiectiv. „Obiectivitatea este un mit și o mistificare".

20. Sugestii metodice utile ne pot veni și din manualele secolelor trecute. În învățămîntul limbilor străine se întîmplă adesea că multe lucruri „noi" nu sînt în realitate altceva decît „redescoperiri nemărturisite".

21. Un manual bun, sistematic contribuie la trezirea și menținerea interesului pentru limba străină. Manualul de limba străină trebuie să aibă un evident caracter educativ și să contribuie la dezvoltarea personalității elevului.

BIBLIOGRAFIE

1. Emil Băldescu. *Cartea școlară între tradiție și inovație*, Craiova, 1981
2. Horst Breitung, Renate König, Ingrid Schwarz-Wischmann, *Leistungspotenzen und Grenzen gedruckter Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht* în „Deutsch als Fremdsprache" 2/1982, pag. 82—87. Leipzig; Vezi și: Horst Breitung, Renate König, Ingrid Schwarz, Zu Gestaltung und Einsatz komplexer Lehr -und Lernmittel în „Deutschunterricht für Ausländer, Leipzig, 1982 (Kap. 2.2.2.) Lehrbuch, pag. 26—31)
3. Ion Cerghit, *Metode de învățămînt*, Editura didactică și pedagogică, București, 1980
4. *Dicționar de pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979
5. Mircea Grigoroviță, *Un curs introductiv în învățămîntul limbilor străine*, în „Revista de pedagogie", 12/1981, pag. 19 — 23, București
6. Notăm aici că Editura *Volk und Wissen* din Berlin publică începînd din 1970 un buletin științific cu privire la problemele manualelor școlare: *Informationen zu Schulbuchfragen*. Pînă acum au apărut peste 40 de volume. În legătură, în general, cu problemele ridicate în articolul nostru se pot consulta cu folos: volumul 30/1978; volumul 31/1978 și volumul 34/1979.
7. Emilio De Felice, Aldo Duro, *Dizionario della lingua e della civiltà italiana contemporanea*. Firenze, 1975.

Dificultățile la învățătură și prevenirea lor*

ADRESATĂ unui public larg (cadrelor didactice, elevilor și studenților, tuturor celor interesați de asigurarea unui randament superior în activitățile școlare, pentru prevenirea diferitelor forme de inrandament posibil), lucrarea „Dificultăți la învățătură" — realizată de dr. Octavian Ieniștea se impune atenției atît prin problematica abordată, prin calitatea realizării ei, prin finalitatea sa practică pregnantă, prin valoarea sugestiilor și soluțiilor propuse, cît și prin stilul ei accesibil și antrenant, ce îmbină armonios profunzimea demersului explicativ cu relevanța fenomenelor concrete ilustrative, logica argumentării convingătoare cu expresivitatea și eleganța limbajului de prezentare. Astfel, ea captează atenția oricărui cititor receptiv la problematica optimizării activităților de învățare.

Autorul prezintă — în mod sintetic, explicit, clar și accesibil — importante date privind mecanismele explicative pentru procesele care *pot submina* randamentul în învățare, privind factorii ce pot determina sau favoriza instalarea dificultăților la învățătură, privind strategiile, căile și mijloacele eficace de acțiune în vederea prevenirii acestora și a înlăturării influențelor lor nefaste. Lucrarea se bazează pe o amplă și aprofundată cunoaștere a literaturii de specialitate în domenii variate (medicină, psihologie, pedagogie), precum și o competentă cunoaștere a realităților concrete privind diferitele tipuri de dificultăți cu care se pot confrunta cei care învață (îndeosebi, studenții și elevii) și pe o experiență bogată privind sprijinirea și îndrumarea acestora. Autorul insistă îndeosebi asupra unei problematici de psihopedagogie „profilactică", abordată în viziune interdisciplinară. Astfel, se evidențiază diversitatea aspectelor ce se impun în analiza științifică a situațiilor de „risc" ce generează dificultățile de învățare — de o mare diversitate — fenomene cunoscute în literatura psihomedicală sub denumiri variabile: sindrom de inadaptare, reacții dezadaptative, eșec școlar, dificultăți școlare, dificultăți emoționale — „risc" dezadaptativ, sindrom de suprasolicitare, oboseală școlară etc

Toate acestea sînt analizate de autor în perspectiva unei etiologii a fenomenelor diferite de

PAULA CONSTANTINESCU STOLERU

* Octavian Ieniștea, *Dificultăți la învățătură*, Editura medicală, București, 1982

(Continuare în pag. 57)

Competență-dăruire

„ȘCOALA ESTE VIAȚA MEA" — iată unul din nenumăratele crezuri ale dascălilor pe care i-am cunoscut de-a lungul anilor și care îmi revenea tot mai mult în minte, în acea zi blîndă de martie, cînd pașii mi se îndreptau spre una din cele mai prestigioase ctitorii de cultură din capitală — Liceul de filologie-istorie, nr. 1.

De la intrare te întîmpină o desăvîrșită ordine și curățenie. Se simte mîna gospodarului. Șuvoaiele de elevi, în ținută reglementară, cu pași grăbiți se pierd pe culoarele școlii. Peste cîteva momente clopoțelul le anunță sosirea. Am fost întîmpinată cu aceeași căldură de dascălul și Omul — Eleonora Popescu — directoarea liceului.

Deși în ultimii ani viața a încercat-o nemilos, n-a lăsat durerea să i se tipărească pe față; o poartă cu discreție și demnitate în suflet. Asaltată de nenumărate probleme, zilnic, cu același tact, calm și competență le găsește cheia rezolvării.

De unde atîta putere, energie? Imediat îmi vin în minte cuvintele: „Școala este viața mea", pe care le subliniase într-o discuție avută după Congresul educației și învățămîntului, la care participase ca delegată.

Întrunind toate calitățile dascălului, conducătorului și Omului — de aproape trei decenii fiind în activități de conducere — a reușit să imprime întregului colectiv un spirit de emulație, de întrajutorare, dorința de autodepășire — adăugînd an de an la patrimoniul material și spiritual al liceului noi succese.

Liceul dispune de o bază materială modernă, cabinete și laboratoare bine utilate, mijloace de învățămînt, material didactic permanent îmbogățit și reactualizat; la nivelul catedrelor de specialitate se desfășoară o activitate metodică care constituie un veritabil mijloc de perfecționare a cadrelor didactice, *activitățile la clasă, concepute într-o manieră interdisciplinară, multe din ele poartă amprenta cercetării științifice, a integrării învățămîntului cu producția. Unele rezultate au fost concretizate fie în lucrări științifice de gr. I, fie publicate sub formă de studii sau volume (de pildă, la „Dicționarul explicativ pentru elevi", o premieră în acest domeniu, care se află sub tipar, participă, în calitate de colaboratori și tov. prof. Elena Pascu — fizică și Vasilica Bobancu — matematică). Multe cadre didactice sînt autori de manuale. Din totalul de 51 de cadre didactice, cu munca de bază în școală, 38 au gr. I și 8 gr. II. Cursurile de perfecționare se încheie cu rezultate remarcabile și cu efecte evidente în creșterea calității procesului de învățămînt. Se fac eforturi de a se imprima lecțiilor o notă de creativitate, să constituie adevărate „ferestre" spre cunoaștere. Relația profesor-elev este redimensionată și ea; elevul fiind angajat, prin metodologia de lucru folosită în lecții, la desfășurarea acestora, la propria lui formare.*

Vom enumera numai cîteva din rezultatele obținute de elevi în acest an școlar, care confirmă neobosita activitate a valorosului colectiv de cadre didactice, pentru imprimarea unei noi calități actului de predare-învățare.

De pildă, la concursurile școlare pe discipline de învățămînt, din totalul de 886 de elevi în școală — 208 au fost premiați la faza pe sector, iar 113 la faza pe municipiu: 42 au ocupat locul I, 22 locul II, 23 locul III și 25 au obținut mențiuni.

Din cei 42 de elevi pe locul I, 24 au participat la faza pe țară (lb. engleză, franceză, geografie, istorie, lb. română, economie politică, filozofie), obținînd 23 de premii, dintre care 7 premiul I. Pe lîngă premiul I, eleva Liliana Tătaru, din cl. a XII-a B, a obținut și premiul special al C.C. al U.T.C. pentru cea mai bună lucrare la lb. franceză.

Demn de menționat este și faptul că sînt elevi care au participat în fiecare an la aceste concursuri obținînd premii pe țară, ca de pildă elevii Simona Călin, cl. a XII-a B, care se află la a III-a ediție, obținînd și anul acesta premiul I, Camelia Manolescu, cl. a XI-a C., Constanța Burcea, cl. a XII-a B., Liliana Marin, cl. a XII-a B și alții. Clipele emoționate trăite de medaliați, cu prilejul înmînării premiilor, prin atmosfera sărbătorească creată de conducerea școlii, împreună cu comitetul cetățenesc de părinți și alți factori educaționali, constituie veritabile piese la „dosarul" strategiei și tacticii educaționale, cu largi ecouri pentru adolescentul de azi și adultul de mîine.

— *Care este secretul acestor rezultate, dacă se pot numi secrete?* ne adresăm tov. directoare.

— Nu cred că este vorba de un secret, ci de rodul firesc al unei munci tenace, perseverente, de un înalt spirit de responsabilitate al colectivului de cadre didactice, sub permanenta îndrumare a organizației de partid, a Comitetului de partid pe sector, în mod deosebit al tov. secretare Ecaterina Tucă și al sprijinului dat de tov. inspector coordonator al sectorului — Florin Diac. Trebuie să spun că avem un colectiv cu care ne putem mîndri. Dacă aș fi întrebată ce las în urma mea, în primul rînd aș spune că las un colectiv competent, unit, talentat, harnic, adevărați dascăli și mai presus de toate Oameni.

— *Cum ați reușit să-l formați?*

— După aproape trei decenii în activități de conducere, consider că *prima îndatorire a fiecărui conducător este să-și cunoască oamenii atît sub raportul valorii, al competenței, dar și cu grijile și necazurile lor;* să-i înțeleagă, să-i stimuleze, să fie cinstit și sincer cu ei, să existe o *concordanță între vorbă și faptă.*

„Aventura umană este o aventură colectivă", spune Gaston Berger; atunci să știm să ne formăm aceste colective cu care trebuie să ne avîntăm pe piscurile măreție ale societății socialiste și comuniste, cu oamenii pe care-i formăm, așa cum ne îndeamnă permanent secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Omul plenar dezvoltat, omul „total" cum spunea Marx, preconizat de noua societate, se formează de dascăli cu o înaltă competență profesională, entuziaști, cutezători, pasionați de profesie. Tot în aceeași ordine de idei, parafrazîndu-l pe Rousseau, aș spune: „Începeți-vă profesia prin a vă cunoaște colectivele, căci cu siguranță nu le cunoașteți".

— *Ar fi un îndemn: mai aproape de inima omului...*

— Da! Să căutăm acest drum, chiar dacă uneori este anevoios...

— *Cum se împacă la dv. exigența cu bunătatea?*

— Cred că fac casă bună. Nu suport comoditatea, rutina, lucrurile de mîntuială. Sarcinile deosebit de mari care stau în fața școlii pe linia pregătirii unei forțe de muncă de un înalt nivel științific și tehnic, și sîntem conștienți de aceste sarcini, impune fiecăruia dintre noi o mare luciditate, efort, creativitate, suplețe intelectuală; totul însă cu tact și măsură!

„Ceea ce caracterizează colectivul nostru, ne spune tov. prof. de fizică Dorina Radu, directoare adjunctă, este permanenta nemulțumire a fiecăruia dintre noi față de rezultatele obținute: de cîte ori nu auzi în cancelarie, după terminarea orei: of, lecția asta nu mi-a reușit așa cum am dorit eu, de aici alte și alte căutări, frămîntări... De fapt nu cred că există un mai bun evaluator al activității noastre decît propria conștiință. Contează și terenul fertil, atmosfera propice muncii care există în școală; colectivul nostru este format la „școala omeniei" și asta în cea mai mare măsură se datorează tov. dir. El. Popescu. Gîndul mă duce acum la cuvintele lui N. Iorga: „Un om cult înseamnă o minte deschisă către bunătate și frumusețe".

„Este severă, *ne obligă să respectăm cu strictețe regulamentul școlar*, dar consider că este foarte bine. Ne îndrumă pașii cu exigență, dar dublată de o blînd țe părintească, pe care o simțim. Consider că numai așa ne pregătim temeinic pentru viață, pentru „examenele" care ne așteaptă după absolvirea ei. Tuturor tovarășilor profesori le purtăm un mare respect pentru grija și dăruirea cu care ne formează pentru viitor" *(Ștef Mugur*, elev, cl. a XI-a A, secretar U.T.C. pe școală).

„Avem un colectiv care privește cu multă seriozitate și răspundere nobila prof sie pe care o avem și marea investiție pe care o face societatea în noi — dascălii — ne spune tov. prof. de fizică Ana Paliu, secretară B.O.B. În același timp avem o conducere bună, *oameni dăruiți total școlii, care nu cunosc pauzele;* îndrumă activitatea cu multă competență; sînt respectați de oameni, iar ambianța de muncă este profund umană".

— *Care considerați că este obiectivul prioritar al muncii educative? continuăm discuția cu tov. dir.* Eleonora Popescu.

— *Educarea moral-politică a elevilor, formarea unei conștiințe socialiste, revoluționare, educarea în spiritul concepției revoluționare despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric, sarcină centrală reieșită din documentele de partid.* Să-i facem buni specialiști și buni patrioți. *Să le cultivăm toate calitățile care înnobilează ființa umană, știut fiind că o constantă a politicii partidului nostru este umanismul revoluționar.*

Dispunem în acest scop de un tezaur de teze, idei reieșite din documentele de partid, îndeosebi din Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie, 1982, din documentele Congresului culturii și al educației socialiste, din Conferința Națională a partidului din 16—18 dec. 1982.

Pentru transpunerea lor în viața școlii, în vederea optimizării muncii noastre, pe baza unui amplu program elaborat de conducerea școlii, sub îndrumarea organizației de partid, împreună cu directorii cu problemele educative, diriginții, organizațiile de tineret, s-a trecut la *studierea temeinică a acestor documente atît de cadrele didactice cît și de elevi, prin formele de activitate specifice școlii* (învățămîntul ideologic la cadrele didactice, învățămîntul politic al U.T.C., informările politice, orele de dirigenție, ceroul de ateism etc.).

Pe baza studiului individual s-au purtat discuții, s-au făcut analize, comparații — pe coordonata trecut - prezent - viitor; am căutat ca *modalitățile de desfășurare să fie cît mai variate, atractive și cu implicații concrete în activitatea noastră*. Pentru aceasta s-au folosit planșe, documente (primim un sprijin permanent din partea Arhivelor statului); s-au făcut proiecții, s-au organizat vizite în fabrici, întreprinderi, muzee, excursii, fiecare cu *obiective educaționale bine conturate*, și cu mare efecte educative în planul formării convingerilor comuniste la elevi, în educarea lor în spiritul muncii, al cinstei, corectitudinii și demnității.

Am pornit de la ideea de a *imprima actului educațional o notă de creativitate, specifică treptelor de învățămînt, nivelului și particularităților de vîrstă ale elevilor.*

În toate aceste activități *am atras și activizat comitetul cetățenesc de părinți pe școală, precum și comitetele de părinți pe clase*. Lectoratele cu părinții au devenit o adevărată școală pentru părinți. *Colaborarea cu familia în școala noastră se resimte în întreaga activitate educativă pe care o desfășurăm*. De un mare efect educativ sînt orele de dirigenție deschise, pe probleme de orientare școlară și profesională, la care participă și părinții; problematica acestor ore axîndu-se pe aspecte stringente ale fiecărei etape școlare (formarea trăsăturilor morale și de caracter, educația ateist-științifică, pregătirea pentru muncă și viață, în general.

Am considerat că este necesar să se realizeze un front comun al tuturor factorilor educativi din școală, cu cerințe unitare, cu sarcini precise pe fiecare cadru didactic, la nivelul organizațiilor de U.T.C. și pionieri, precum și *urmărirea, îndeplinirea și transpunerea acestora în procesul de învățămînt, în conduita elevilor, în comportarea lor atît în școală, întreprindere, cît și în societate în general.*

O atenție sporită am acordat, îndeosebi, claselor a IX-a din liceu, care vin cu mari carențe de comportament, în vederea integrării lor în noile colective școlare. *Cunoașterea temeinică a copiilor, a universului preocupărilor acestora, a mediului familial este un imperativ în activitatea fiecărui dascăl.* Pentru aceasta se cere, pe lîngă pregătirea de specialitate, și un solid bagaj de cunoștințe psihopedagogice și o dorință permanentă de autoperfecționare.

Așa cum este concepută și organizată activitatea educativă în școală, sperăm să avem și rezultate pe măsură".

După cum se știe în documentele de partid se subliniază că educația patriotică, revoluționară, formarea unei conștiințe socialiste constituie parte integrantă a muncii de formare a omului nou, un rol deosebit revenind științelor sociale, limbii și literaturii române, prin al căror conținut aduc o contribuție importantă la educarea mîndriei patriotice la elevi, a stimei și prețuirii față de trecutul istoric al poporului nostru, de admirație față de mărețele realizări ale societății socialiste.

Optimizarea activităților desfășurate la nivelul catedrei de științe sociale — ne spune tov. prof. Victoria Ștefănescu — a constituit o preocupare susținută a colectivului acesteia. Pe lîngă un conținut științific, bogat, atractiv, asigurat lecțiilor, s-a avut în vedere ca acestea să se constituie în pagini vibrante de mărturii despre trecutul glorios al poporului, partidului nostru, în frunte cu luptătorul înflăcărat, marele patriot, tovarășul Nicolae Ceaușescu, pildă de urmat de tineretul patriei noastre.

În cadrul lecțiilor s-a folosit un bogat material documentar, în mod deosebit documentele de partid, benzi magnetice, proiecții, diafilme. S-au organizat, împreună cu directorii cu probleme educative, diriginții, excursii tematice, ca de pildă „Pe urmele Unirii în Capitală", cu sprijinul Arhivelor statului; au fost organizate în școală simpozioanele pe temele: „Documentele vremii despre Unire" și „Activitatea revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu, exemplu strălucit pentru tineretul patriei", tot cu sprijinul Arhivelor statului; au participat cu comunicări atît cadrele didactice, cît și elevi. A fost vizitat Muzeul de artă și al colecțiilor de artă, Muzeul de istorie al orașului București și Muzeul de istorie a P.C.R., de către toți elevii școlii. Cu elevii claselor V, VIII și IX s-a organizat, sub genericul „Bucureștiul de ieri, de azi și de mîine", turul Capitalei. Cu sprijinul bibliotecarei, al diriginților, au fost prezentate noutățile editoriale — cartea social-politică, îndeosebi operele tovarășului Nicolae Ceaușescu.

O activitate deosebit de interesantă a desfășurat și remarcabilul colectiv al catedrei de limbă și literatură română (responsabilă prof. Astrid Rodinciuc), cu o

gamă deosebit de variată de activități: lecții deschise, interasistențe, schimburi de experiență la nivel de sector, municipiu, cu profesorii de aceeași specialitate, în școală instituindu-se, și la alte discipline, „săptămîna schimbului de experiență", lecții model ținute de membrii catedrei și la învățămîntul seral (de exemplu, lecțiile de gramatică desfășurate de prof. Iancu Săceanu). S-au folosit cu mult efect în cadrul lecțiilor facsimile, reproduceri, fotografii, pliante, pentru diferiți scriitori. *S-a insistat pe valorificarea textelor literare, prin discutarea tehnicilor de lucru pentru alcătuirea de fișe literare, însușirea unor criterii de înțelegere și evaluare a operelor artistice, științifice, filozofice, a spectacolelor, a emisiunilor de radio și T.V.*

S-a acordat o mare atenție conștientizării actului lecturii, ca studiu, prin observarea sensului și particularităților textului. Toate acestea au impus *un control riguros și sistematic al fișelor, caietelor de compuneri, caietelor de clasă, urmat de observații și îndrumări concrete pentru fiecare elev.*

— *Care considerați că este nota dominantă a activității colectivului de catedră?*, ne adresăm tov. prof. Astrid Rodinciuc?

— Cultivarea dragostei pentru valorile naționale și a responsabilității pentru însușirea limbii române corecte.

Îmbogățirea vocabularului activ al elevilor constituie un obiectiv permanent al catedrei, fiind și subiectele a două lucrări de gr. I (prof. M. Alexandrescu și A. Tiron).

S-au dat lucrări de sondaj la cl. a V-a, a VIII-a, a IX-a și a XII-a, urmate de stabilirea unui sistem de măsuri; în primul rînd formarea unui front comun al cadrelor didactice pentru îndreptarea și eliminarea greșelilor de ortografie și exprimare. S-a cultivat dragostea pentru cultură, dorința de a se instrui permanent. Cenaclurile de literatură și creație au contribuit mult în acest sens. A intrat în tradiția liceului desfășurarea unor lecții la Muzeul de literatură, la casele memoriale, ca de pildă „G. Bacovia", popasuri la „Mărțișor", unde se desfășoară programe artistice, se organizează întîlniri cu scriitori, șezători culturale, vizionări de spectacole etc.

În cadrul acțiunilor înscrise în cadrul Festivalului național „Cîntarea României" — unde există un palmares extrem de bogat, obținut de-a lungul anilor —, anul acesta la „teatru scurt" (autorii și interpreții fiind elevii liceului) au ocupat locul II la faza pe municipiu, cu piesa: „Niciodată nu-i prea tîrziu". De asemenea, au ocupat 4 locuri la cor, recital de poezie, teatru, recitatori. Cu clasele a VIII-a și a XII-a, bilunar, prin munca pasionată a prof. Al. Pleșca au loc concerte de inițiere muzicală cu o mare rezonanță în educația estetică a elevilor.

Printre cercurile pe specialități, cercul de educație ateist-științifică, prin problematica abordată, de mare actualitate și interes pentru elevi, cu sprijinul Facultății de istorie-filologie care patronează liceul, și al Academiei „Ștefan Gheorghiu", se bucură de o largă audiență în rîndul elevilor, contribuind în mod real la formarea unei concepții materialist-științifice la elevi.

Trimestrial, cu sprijinul organelor în drept, din partea sectorului 2, *elevii sînt instruiți pe teme privind legislația socialistă, cunoașterea și respectarea acesteia.*

Emisiunile organizate de prof. Iancu Săceanu la stația de radio-amplificare a școlii, prin popularizarea aspectelor pozitive din viața școlii și relevarea celor negative, a condus la cultivarea unui spirit critic și autocritic la elevi, de combativitate și intransigență față de lipsuri, dorința fermă de promovare a noului în activitatea de zi cu zi.

De un mare interes în rîndul elevilor se bucură activitatea de autogospodărire, autogestiune a școlii, an de an planul de producție al liceului a fost îndeplinit; elevii se preocupă de păstrarea avutului obștesc, participă la muncă patriotică. Recent i-a fost înmînată liceului „Diploma pentru contribuția deosebită adusă la dezvoltarea economico-socială a sectorului.

„O școală — ne spune tov. Elena Mureșan — șef sector învățămînt la comitetul municipal de partid — unde permanența o constituie efervescența spirituală, unde gîndirea politică caracterizează fiecare demers educativ, unde climatul fertil de muncă face să rodească orientările partidului și statului nostru în domeniul vieții culturale, științifice și moral-politice, unde se îmbină armonios activitatea profesională cu cea obștească, un colectiv, un conducător, care prin întreaga activitate închinată școlii constituie un model."

Deci, prezenți pe ogorul științei, prezenți la activitățile obștești, prezenți la „chemarea" epocii!

Cît poți cuprinde în paginile unui articol din roadele unui „cîmp de hectare" în care se cultivă cu o mare trudă și căldură „florile viitorului"? Puțin, dar semnificativ!

O școală în care directoarea Eleonora Popescu, tiparul omeniei, a mai introdus o „rubrică" în catalog: „meseria" de OM!

FLORICA POPESCU

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

Un simpozion valoros

DEPRINDERILE de scriere corectă condiționează eficiența și eficacitatea instruirii în gimnaziu și liceu, nu doar la disciplinele legate direct de asimilarea limbajului scris, ci aproape la toate disciplinele de învățămînt. Aceasta a fost concluzia unui simpozion organizat de către Inspectoratul școlar al municipiului București la Casa personalului didactic în ziua de 25 martie a.c. Importanța formării deprinderilor de scriere corectă la elevii din clasele I-IV a fost subliniată, în finalul lucrărilor, de către prof. Rada Mocanu, ministru-adjunct la Ministerul Educației și Învățămîntului, din perspectiva a trei aspecte: pedagogic, social-economic și politic.

Fără o formare corectă a deprinderilor de scris la școlarii mici posibilitățile lor de progres instrucțional se diminuează, sau pot fi chiar anulate, ceea ce va atrage mediocritatea la învățătură, eșecul sau chiar abandonul școlar. Or, aceste din urmă fenomene nu numai că sînt de nedorit, dar trebuie să fie pur și simplu eliminate total din învățămîntul românesc. Este o responsabilitate care revine cadrelor didactice din învățămîntul primar în mod prioritar, ea fiind în consens direct cu cerințele formulate față de școală de către Congresul al XII-lea al P.C.R. și de către Congresul al II-lea al educației politice și culturii socialiste.

Există posibilități practice pentru realizarea acestei sarcini? Comunicările științifice prezentate de către cadre didactice din învățămîntul primar, gimnazial, liceal și superior și de către cadre de conducere din învățămînt au evidențiat nu numai preocupări interesante în acest domeniu, ci și existența unor instrumente psihopedagogice a căror utilizare poate conduce la realizarea cu succes a acestei sarcini.

A stîrnit interes în rîndul participanților modelul însușirii depline — procedeu de adaptare a binecunoscutului „model instrucțional de instruire desăvîrșită" (Carroll și Bloom, 1963, 1968) la condițiile învățămîntului românesc — prezentat de către prof. univ. dr. Vasile Bunescu de la Universitatea din București. Argumentele bazate pe fapte enunțate de către autor dovedesc, fără posibilitate de tăgadă, că aplicarea respectivului model poate conduce la formarea completă a deprinderilor de scriere corectă la toți elevii cuprinși în clasele I—IV. S-a susținut, în același fel, că modelul însușirii depline poate avea o utilitate chiar mai largă cu rezultate la fel de mari.

Importanța lecțiilor de compunere în formarea deprinderilor de scriere corectă a fost subliniată, cu argumente teoretice și faptice, de către prof. Vasile Molan, inspector general în Ministerul Educației și Învățămîntului.

Punctul de vedere exprimat de către prof Vasile Bunescu a fost întărit de către dr. Ion Negreț, profesor la Liceul pedagogic din București, care a demonstrat posibilitatea determinării eficacității generale a instruirii cu ajutorul proiectării didactice a lecțiilor de scris-citit în clasele I—IV pe baza principiilor generale ale tehnologiei educaționale. Nu numai „modelul instruirii desăvîrșite" (mastery learning) poate fi adaptat la condițiile specifice ale învățămîntului românesc cu bune rezultate, ci și alte modele de același fel: „modelul instruirii bazate pe competențe" (Thorshen), „modelul corectiv" (Bonboir), „Modelul instruirii diferențiate" (Block) ș.a.

Toate aceste modele își datorează eficiența practică faptului că respectă patru importante condiții: determină învățarea pe baza operaționalizării obiectivelor educaționale urmărite; se preocupă de analiza resurselor educaționale disponibile; desfășoară instruirea pe baza unor strategii didactice „focalizate" pe obiective; practică evaluarea continuă, formativă. Afirmațiile au fost întărite cu dovezi faptice provenind dintr-o cercetare-acțiune aflată în desfășurare la Liceul pedagogic care urmărește să-i obișnuiască pe elevii viitori învățători cu utilizarea în practică a principiilor și procedeelor de determinare a eficacității generale a instruirii („toți să reușească să învețe în... clasă!"). Un interes deosebit au stîrnit procedeele descrise de învățătorul Nicolae Mărunțelu, de la Școala generală nr. 216 și de către învățătoarea Eugenia Popa de la Școala generală nr. 35.

Neîndoielnic, formarea deprinderilor de scriere corectă în clasele I—IV riscă să rămînă un deziderat intangibil, cîtă vreme nu se procedează la inventarierea prealabilă a deficiențelor ortografice și ortoepice tipice și nu se continuă cu tratarea psihopedagogică diferențiată a acestor neajunsuri. Acest din urmă punct de vedere a fost demonstrat convingător, cu argumente practice, de către învățătoarea Elvira Popa, de la Liceul industrial „Gh. Șincai".

Contribuții indiscutabil utile au putut fi considerate în cadrul dezbaterilor care au avut loc și procedurile de folosire a jocului didactic în însușirea scrisului la clasa a II-a propuse de către învățătorul Ion Fătu, de la Școala generală nr. 4 din Buftea; fișele de activitate independentă create de către învățătoarea Iulia Teodorescu de la Școala generală nr. 117; ortogramele ilustrate realizate de către învățătoarea Rodica Cora de la Școala generală nr. 55 ș.a.

Simpozionul care s-a desfășurat pe 25 martie a.c. la Casa personalului didactic din București nu mai poate fi apreciat ca „un simtom al înnoirii". Nu constituie nici o exagerare în a afirma că el constituie, de fapt, un element pozitiv într-un nou mod de lucru, care urmărește perfecționarea continuă a procesului de învățămînt în sistemul școlar românesc — el însuși aflat pe o înaltă treaptă de dezvoltare.

IOAN DOBRIDOR

Caracteristicile psihopedagogice specifice dezvoltării copiilor din școala primară

ÎN ZILELE de 22—24 martie 1983 s-au desfășurat, la Sofia, R.P. Bulgaria, lucrările seminarului internațional cu tema „Caracteristici psihopedagogice specifice dezvoltării copiilor" (școala primară).
Calitatea de organizator a avut-o Institutul de cercetări științifice asupra educației generale „T. Samodumov" din Sofia care, în conformitate cu recomandarea celei de-a treia conferințe a miniștrilor educației (Sofia, 1980) și potrivit cu Programul de cercetări științifice comune în cadrul Regiunii Europene a UNESCO (Viena, 1982), și-a asumat responsabilitatea coordonării temei „Organizarea muncii școlare în conformitate cu perioadele specifice dezvoltării copiilor" (școala primară). La seminar au participat specialiști din Austria, R.P. Bulgaria, Olanda, R.S. România, Spania și U.R.S.S.

Obiectivele seminarului pot fi rezumate, în principal, la două: *a)* să precizeze principiile teoretice fundamentale privind punctele de plecare în studiul problemei caracteristicilor psihopedagogice ale elevilor din școala primară și *b)* să stabilească planul proiectului-cadru (organizare, obiective, sarcini) de colaborare, în spiritul deplinei egalități și al autonomiei de decizie asupra ariei tematice cu care fiecare țară poate să participe.

În prima parte a lucrărilor seminarului, atenția participanților a fost concentrată asupra examinării stării actuale de lucruri privind cunoașterea tendințelor de dezvoltare a elevilor din școala primară, potrivit particularităților fiecărei țări participante. Punctul de plecare l-a constituit studiul și intervenția delegației bulgare, prin președintele ales al seminarului, prof. dr. L. Gheorghiev, director al Institutului „T. Samodumov", accentul fiind pus pe organizarea învățămîntului într-o manieră care să permită elevilor să fie pregătiți pentru condițiile mereu schimbătoare ale vieții și care să ia în considerare, totodată, interesele și nivelul dezvoltării copiilor.

Delegația austriacă a pus în evidență următoarele idei: apariția caracteristicilor psihopedagogice este specifică și nu poate fi generalizată fără restricții; dezvoltarea aptitudinilor depinde de un număr mare de factori, educația trebuind să vină în întîmpinarea acestora, să pregătească mediul copilului pentru confruntarea cu mediul social.

Delegația bulgară și-a dezvoltat argumentația în jurul următoarelor probleme: accelerarea pune probleme școlii, perioadele senzitive fiind serios afectate de aceasta; de aici, necesitatea studierii cauzelor, precizării indicilor și criteriilor, a duratei, precum și a dirijării influențelor educaționale, cu insistență pe selectarea conținutului, metodologiei și formelor organizatorice.

Delegația Spaniei a trecut în revistă direcțiile reorganizării educației primare inspirate de ideile lui J. Piaget privitoare la etapele dezvoltării, în conformitate cu care sistemul se prezintă după cum urmează: ciclul primar — 6—7 ani, ciclul mediu — 8—10 ani și ciclul superior — 11—13 ani.

Delegația Olandei a dezvăluit unele aspecte semnificative ale sistemului educațional în vigoare, care cuprinde copii între 4 și 12 ani, sistem care urmărește garantarea și optimizarea posibilităților variate de dezvoltare ale fiecărui copil, accentul fiind pus îndeosebi pe vîrsta de 5 — 6 ani.

Delegația U.R.S.S., subliniind modificările aduse de reforma școlii primare, a accentuat ca idei: obiectivul principal al reorganizării a constat în lărgirea sferei de utilizare a aptitudinilor reale ale copiilor, dezvoltarea forței lor creatoare în perioada senzitivă: studiul periodizării dezvoltării copiilor să servească acțiunilor de elaborare a programelor, alegerii metodelor de învățămînt, precum și găsirii de soluții eficace în realizarea principiului ordonator „educația trebuie să orienteze dezvoltarea": de aici, obiectivele prioritare ale cercetării psihopedagogice pentru această perioadă — studierea particularităților de vîrstă și individuale în strînsă corelație cu examinarea condițiilor formării prin învățare, determinarea specificității calitative a etapelor dezvoltării în contextul structurii personalității ș.a.

Delegația română (lector dr. I. Neacșu și asist. dr. N. Mitrofan de la Universitatea din București) a pus în evidență următoarele aspecte principale: obiectivele generale ale politicii educației se regăsesc în obiectivele, conținutul, strategiile și funcțiile ciclului primar; caracteristicile psihopedagogice ale copiilor între 6/7 — 10/11 ani constituie premise reale cu valoare referențială în proiectarea educațională (stabilirea obiectivelor, structurarea conținuturilor, stabilirea variantelor strategice și a alternativelor organizatorice); principalele domenii de cercetare educațională ale vîrstei analizate se regăsesc în rezultate și experiențe semnificative, dintre care au fost menționate: citirea și scrierea, predarea și învățarea matematicii, formarea concepției materialist-științifice despre lume și viață, dezvoltarea trăsăturilor psihomorale, educația prin și pentru muncă.

Din rapoartele prezentate și din dezbaterile ce au avut loc s-au conturat cîteva idei generale, dintre care mai semnificative ni se par următoarele: în școala primară, educația este un proces de reconstrucție, ameliorare și lărgire a posibilităților de manifestare a elevilor în raport cu necesitățile timpului în care trăiesc; soluționarea problemelor privind organizarea activităților didactice va fi corelată cu dezvoltarea personalității elevilor; în determinarea specificității dezvoltării copiilor se cer studiate nevoile lor în corelație cu rolul important jucat de factorii sociali; pentru pregătirea copiilor în vederea intrării în următoarele etape de dezvoltare, cît și pentru integrarea lor adecvată în mediul social, un rol important îl vor juca atît formele de muncă în grup, cît și cele individuale, atît cele bazate pe cooperare, cît și cele competitive; se impune o mai intensă utilizare a activităților care valorifică interesele copiilor, o selectare atentă a conținuturilor generatoare de motivație intrinsecă, a jocurilor de roluri destinate interiorizării valorilor sociale pozitive, precum și a strategiilor de optimizare a legăturilor funcționale între grădiniță-școală-familie.

În cadrul programului a fost inclusă și o vizită la școala „Iuri Gagarin" din Sofia, unde participanții la seminar au luat cunoștință direct cu unele experiențe educaționale interesante, în special cu preocupările educatorilor bulgari pentru stimularea spontaneității și originalității copiilor din școala primară.

Seminarul internațional, la care delegația Universității din București a avut o participare activă, a fost un prilej excelent de întărire a cooperării bilaterale și internaționale în domeniul educației și învățămîntului, un dialog ce se cere continuat în spiritul principiilor ce caracterizează politica partidului și statului nostru.

Dr. IOAN NEACȘU

Dificultățile la învățătură și prevenirea lor

(Urmare din pag. 50)

dificultăți în învățare, deci, din unghiul de vedere propriu studiului aprofundat al cauzalității explicative, determinatoare. Se au în vedere categoriile variabile de condiții și factori determinatori: ce țin — în mod dominant — de *(a)* elev sau student; *(b)* cadrul școlar; *(c)* mediul familial și social. Astfel, între condițiile și factorii ce țin de elevi sau studenți — de aspectele intrinseci personalității acestora — autorul relevă ca fiind elemente semnificative în complexul cauzal ce poate explica apariția unor fenomene de dificultate în învățare: perturbările temporare sau durabile ale sănătății fizice sau psihice, neconcordanța dintre nivelul aptitudinilor — generale și specifice — și nivelul exigențelor școlii sau facultății frecventate, dintre vocația sa și profilul de pregătire profesională pe care și l-a ales, insuficiența deprinderilor sale igienice și de psihoigienă, ineficiența stilului sau a metodelor de studiu, particularități ale personalității elevului sau studentului (în dificultate), în plan afectiv, caracterial sau psiho-social. Dintre factorii „de risc" de natură școlară, autorul are în vedere, îndeosebi: insuficienta respectare a normelor de psihoigienă și de profilaxie în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt, inclusiv, eventuale deficiențe de ordin „orto" și „psiho pedagogic". În același plan al analizei „etiologice" privind dificultățile posibile în învățare sînt luate în atenție și eventuale cauze ce pot decurge din mediul familial sau social al subiectului — al cazului — în dificultate.

Autorul are în vedere: aspecte privind climatul familial, atitudinea familiei față de tînăr și față de activitatea sa școlară, gradul de înțelegere, calitatea sprijinului acordat pentru creșterea eficienței eforturilor sale de adaptare la solicitările școlii și la realitățile specifice vieții lui, modul de apreciere a posibilităților sale, reacția sa (eventuala sa sensibilitate marcată) în fața situațiilor și evenimentelor din familie, din mediul său școlar și social (al grupului de prieteni etc).

Considerăm deosebit de revelatoare analizele concrete pe care le-a realizat — profund și convingător — autorul cu privire la reciprocitatea interrelațiilor între diversitatea tipurilor de impas adaptativ — posibil, la un moment dat — și cel școlar, generator al dificultăților variabile în învățare.

ISTORIA ŞCOLII

ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Onisifor Ghibu ca istoric al pedagogiei

(La centenarul nasterii sale: 1883-1983)

Prof. univ. dr. TEODOR GAL

ÎNTRE lucrările care înfăţişează problemele de pedagogie, educaţie şi învăţămînt (cca. 370 cărţi, broşuri, studii şi articole) scrise de Onisifor Ghibu, pînă în anul 1944, în zadar vom căuta vreo lucrare sistematică de istoria pedagogiei, că nu o vom găsi. În această situaţie, se poate vorbi despre O. Ghibu ca istoric al pedagogiei — şi în ce sens?

O. Ghibu poate fi considerat ca istoric al pedagogiei, pentru mai multe motive. Mai întîi, pentru că el a elaborat lucrări cu caracter monografic în care a examinat, din perspectivă istorică, numeroase probleme de pedagogie, de educaţie şi învăţămînt specifice epocii. În al doilea rînd, pentru că, din istoria gîndirii pedagogice universale, a selecţionat acele idei, care-i puteau servi — şi i-au servit — ca argumente în lupta sa pentru cauza naţională. În al treilea rînd, pentru că, dintre făuritorii şcolii româneşti, a ales pe cei mai reprezentativi şi i-a prezentat ca modele. În al patrulea rînd, pentru că el însuşi a fost făuritor de istorie şi, ca atare, a devenit obiect al cercetării istorice — pe linie de educaţie şi învăţămînt.

Ca istoric al pedagogiei, O. Ghibu a adoptat o metodologie „sui-generis", ireductibilă la alte concepţii metodologice — o metodologie care îşi are izvorul în şi se întemeiază pe cele două principii ale pedagogiei sale: *(1)* principiul naţional în educaţie şi *(2)* principiul militantismului pedagogic (în pedagogie).

Să-l lăsăm pe autorul însuşi să-şi expună concepţia. În prefaţă la lucrarea „Portrete pedagogice" se spune: „Acei care vor citi cu atenţiune paginile acestui volumaş se vor convinge că portretele cuprinse în ele au ceva tocmai din ceea ce-i trebuie astăzi culturii noastre. Cei cîţiva pedagogi străini, zugrăviţi aici, sînt priviţi de un român. Oricîte articole sau cărţi străine ar citi cineva asupra lui Rousseau, Herbart sau Rein, sînt convins că n-ar găsi în ele ceea ce ar găsi în aceste portrete a căror singură pretenţie e *de a vedea şi judeca toate personalităţile mari din punctul de vedere al intereselor noastre naţionale, culturale* (s.n.). Acest punct de vedere e, desigur, strîmt, dar convingerea mea este că el ne e mai folositor decît toate punctele de vedere largi, generale şi aproape totdeauna incolore şi goale" [2, p. 3—4].

În termeni aproape identici, el revine şi mai tîrziu la aceeaşi idee: „...şi eu am vorbit despre pedagogi străini, dar i-am văzut mereu prin ochi româneşti şi prin inimă românească, în interesul neamului meu" [7, p. 2].

În ultima lucrare publicată (1944) de acelaşi autor, ideea este reluată, cînd spune: „Fiecare personalitate universală noi trebuie s-o privim şi prin prisma românească, nu numai printr-o prismă străină, oricît de perfectă ar fi aceea — prin legătura ei cu spiritualitatea românească sau prin influenţa exercitată asupra ei" [4, p. 188].

În sfîrşit, referindu-se concret la Rousseau, pedagogul nostru susţine că personalitatea acestuia ne interesează prin „ce profităm noi" din el, „pentru nevoile noastre culturale" [6, p. 311].

Am reprodus mai sus texte scrise în epoci diferite (între 1927—1944), pentru a arăta că poziţia de gîndire a autorului lor a rămas neschimbată. În spiritul acestei concepţii, în cazul fiecăruia dintre pedagogii clasici studiaţi (Comenius, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Rein, Natorp sau Foerster) O. Ghibu scoate în evidenţă acele aspecte ale gîndirii lor, pe care le poate folosi ca argumente peremtorii pentru cauza ce o susţine şi pentru care luptă neîncetat — cauza naţională.

Dintre pedagogii clasici, el s-a oprit mai ales la aceia care, prin problemele pe care le-au abordat, puteau veni pertinent în sprijinul ideilor pe care le susţinea, în spri-

finul acțiunilor pe care le întreprindea.

Să ilustrăm cele spuse printr-un exemplu. O. Ghibu este un pedagog *militant* cu *finalitate națională*. În acest sens, el apare ca teoretician al educației naționale și al educației națiunii. Această poziție de gîndire și această atitudine își are obîrșia în condițiile istorice concrete în care s-a desfășurat, pe atunci, viața românilor din Transilvania și propria sa viață. Pedagogul nostru, însă, format în acest climat a găsit argumente științifice pentru gîndirea și atitudinea lui nu numai în scrierile premergătorilor săi (I. Popescu, P. Șpan ș.a.), ci le-a căutat și le-a găsit mai ales în *principiul național în educație* cultivat de W. Rein — cel mai strălucit reprezentant al gîndirii pedagogice din acea vreme în Germania. În virtutea acestui principiu, W. Rein susținea că educația, sub toate aspectele ei, trebuie organizată în conformitate cu firea și trebuințele naționale ale fiecărui popor și că ideea națională constituie temelia culturii oricărui popor [5, p. 38, 225—226].

Educația specific națională nu convenea deloc autorităților guvernamentale care, promulgînd legea Apponyi (1907), urmăreau deznaționalizarea populației nemaghiare. În asemenea împrejurări, O. Ghibu citează opiniile lui Rein ca acoperire științifică și, deci, ca argumente pentru poziția sa de pedagog și gînditor român.

Cea dintîi lucrare cu caracter istoric (s-ar putea socoti, tot așa de bine, și o lucrare de pedagogie comparată) este monografia: *„O călătorie în Alsacia-Lorena. Țara și școlile ei"* (1909). Autorul s-a interesat de situația învățămîntului (în grădinițe, în școlile primare, secundare și normale) din Alsacia și Lorena de sub stăpînirea imperiului german, fiindcă aici copiii francezi aveau relativ aceeași soartă ca și copiii români din Transilvania. Materialul adunat prin cercetări la fața locului, prin anchete, i-a servit la formularea unor concluzii științifice — argumente puternice, de nezdruncinat — pentru a combate legea Apponyi și efectele ei.

Ca teză de doctorat, O. Ghibu și-a ales tema: *„Utraquismul modern sau bilingvismul în școala populară"*. Lucrarea, apărută în „Pädagogisches Magazin" (1910) a devenit curînd o operă clasică în materie. După aprecierea autorului, aceasta nu este o lucrare de istoria pedagogiei, ci de „filosofia educației". Ea înfățișează și prelucrează un material *istoric* bogat, care-i servește drept argument științific irefutabil împotriva politicii școlare greșite și păgubitoare intereselor naționale românești din Ungaria. Prin teza sa, O. Ghibu nu urmărea atît un titlu academic, cît mai ales să cîștige „o imunitate desăvîrșită", cum spune el, o armă care să-l facă invulnerabil în lupta națională, în slujba căreia își închinase viața [5, p. 244].

Aici îl citează pe Comenius care, vorbind despre necesitatea învățămîntului în limba maternă, spunea, prin analogie, că a învăța o limbă străină înaintea limbii materne este ca și cum ai învăța să călărești înainte de a ști să umbli. Îl citează, de asemenea, pe Rousseau — și anume, citează acel pasaj din scrierea sa, în care autorul vorbește despre învățarea limbilor străine — urmărind să demonstreze, prin apelul la această mare autoritate în pedagogie, că în ceea ce privește locul ce se cuvine limbii române în școala primară, ideile sale sînt corecte.

După ce s-a întors de la studii din Germania, proaspătul doctor în pedagogie a fost numit referent școlar (inspector) pentru învățămîntul primar ortodox din eparhia Sibiului. În noua lui calitate, O. Ghibu a elaborat *Planul de învățămînt* din anul 1911. În vederile lui, Planul de învățămînt nu constituia un simplu document școlar, ci, mai presus de orice, o modalitate de apărare a ființei naționale a românilor. În Planul de învățămînt, spune O. Ghibu, „am dat expresiune ideologiei mele pedagogice naționale, într-un mod aproape complet, îndrumînd școala ardeleană primară pe linie națională, împotriva liniei oficiale de stat" [6, p. 99]. Cu toată orientarea „pe linie națională", Planul... a fost aprobat de Ministerul maghiar. Cum a fost posibilă această aprobare? Foarte simplu! O. Ghibu a construit Planul de învățămînt pe două principii fundamentale cultivate în „metropola mondială a pedagogiei" (Jena) de W. Rein, cea mai puternică și cea mai autentică autoritate în pedagogia germană din acea epocă: *(1)* principiul național în educație și *(2)* principiul normalității planului de învățămînt.

Principiul național în educație — în spirit românesc — străbate nu numai conținutul fiecărui obiect de învățămînt, ci și actul predării și al organizării întregii vieți școlare și extrașcolare (vezi p. 2 al. ult. —3).

Principiul normalității planului de învățămînt exprimă cerința cu caracter imperativ ca, între obiectele de învățămînt să existe un echilibru firesc, pentru a nu stîngheri „acțiunea educației armonice", pentru a nu favoriza un obiect de învățămînt în paguba celorlalte. La lumina acestui principiu, Planul de învățămînt din 1911 a răsturnat „economia" legii Apponyi care afirma tendința de predominare a limbii maghiare față de celelalte discipline școlare.

Opunîndu-se „Planului...", ministerul ar fi venit în contradicție (conflict) cu cea mai autentică autoritate în pedagogia epocii... și, căutînd să evite conflictul, și-a dat aprobarea...

Să mai luăm un exemplu din istoria gîndirii pedagogice din care se vede tot așa de clar preocuparea pedagogului clujean de a privi totul prin prisma intereselor naționale românești, și anume, să ne referim la Herbart. O. Ghibu respinge încadrarea lui

în rîndul herbartienilor români, așa cum aprecia pedagogul sas H. Brandsch. Aceasta nu l-a oprit, însă, să selecționeze din concepția marelui pedagog idei care serveau cauza luptei sale în diferite momente istorice.

În epoca luptei pentru apărarea școlii românești, O. Ghibu reține acele păreri ale lui Herbart, care exprimă raportul dintre pedagogie — educație — școală, pe de o parte și stat pe de altă parte, pentru a se sprijini pe ele în combaterea amestecului sufocant al statului maghiar în organizarea și desfășurarea învățămîntului românesc.

În alt moment istoric, omagiind personalitatea lui Herbart, într-o conferință ținută în anul 1941, O. Ghibu se întreba: „Ce ne spune el (Herbart) la aniversarea a 100 de ani de la moarte"? Examinînd concepția pedagogului german, pedagogul român pune în lumină puternică vederile acestuia cu privire la personalitatea educatorului: o personalitate *activă*, capabilă să se angajeze din convingere, cu toată ființa sa, în activitatea educativă, o personalitate capabilă de dăruire, care să se identifice cu întreaga ființă a națiunii sale, cu aspirațiile și idealurile ei (3).

Pedagogii români pe care O. Ghibu i-a îmbrățișat cu dragoste au fost aleși și apreciați, la lumina aceluiași *criteriu*: aportul lor la educația națiunii române, aportul lor la apărarea ființei naționale a românilor, la progresul națiunii. Și aceștia, în majoritatea lor, sînt dascăli și pedagogi ardeleni (cu unele excepții: S. Haret, N. Iorga) care, prin lupta lor plină de abnegație, se constituie ca tot atîtea modele pentru generațiile actuale și pentru generațiile care vin.

În fruntea pedagogilor luptători, O. Ghibu îl așază pe Gh. Lazăr („prea fericitul Lazăr"), pe care l-a luat ca model și, adesea, în vîltoarea luptei ce o purta și vrăjit de rezultatul luptei sale, s-a asemuit cu el. Pe lîngă cîteva articole despre Gh. Lazăr, O. Ghibu ne-a lăsat (în manuscris) un studiu monografic profund și original. În vederile lui. „Gh. Lazăr n-a fost un simplu profesor de catedră care să-i învețe pe ucenici lucruri folositoare, ci a fost un luptător întrepid pentru toate idealurile înalte ale neamului pe seama cărora nu s-a mulțumit să le dea sfaturi, ci a intrat adînc în viață, expunîndu-și toată viața sa pentru biruința acelui ideal..." [6, p. 9].

În „*Portrete pedagogice*", autorul înfățișează cu multă căldură o seamă de dascăli și pedagogi — în „Liniile tari și caracteristice ale personalității lor". Adică, O. Ghibu a pus în lumină puternică acele caracteristici ale pedagogilor studiați, prin care ei s-au afirmat nu numai ca apărători înflăcărați și neînfricați ai intereselor naționale, ci și ca făuritori de valori spirituale — ca făuritori de istorie: C. Diaconovici—Loga, Damaschin Bojânca, Gh. Lazăr, Spiru C. Haret, N. Iorga, Alex. Roman, Ion M. Moldovan, Virgil Onițiu, P. Pipoș, Gavril Trifu, Aurel Bratu. Toți aceștia sînt protagoniști ai educației naționale și dascăli ai națiunii române de pe ambele versante ale Carpaților. De aceea au constituit obiect de studiu și subiecte pentru scrisul pedagogului nostru.

O. Ghibu se înfățișează contemporanilor nu numai ca istoric al pedagogiei, ci și al învățămîntului românesc, printr-o serie de lucrări scrise îndeosebi înainte de anul 1919 — lucrări care surprind starea școlii românești, la un moment dat sau în evoluția ei istorică:

— Universitatea din București — centru cultural pentru toți românii (1905).

— Cercetări privitoare la situația învățămîntului nostru primar (1911).

— Cum s-ar putea asigura viitorul școalei românești din Ungaria (1912).

— Școala românească din Ungaria în 1911 (1912).

— Starea învățămîntului în comitatul Hunedoarei (1913).

— Școala românească din Transilvania și Ungaria. Dezvoltarea ei istorică și situația ei actuală (1915).

— Viața și organizația bisericească și școlară în Transilvania și Ungaria (1915).

— Școala românească din Pesta (1916).

— Școalele germane din România (1916).

— Dictatură și anarhie (1944) și altele.

Prin lucrările sale, autorul nu vrea să facă o simplă prezentare concretă — obiectivă (o fotografiere) — a stării învățămîntului românesc. Fiecare din ele exprimă un episod al luptei sale pentru apărarea școlilor românești și totodată un prilej de formulare a imperativelor și perspectivelor epocii. Ca urmare, se poate susține că activitatea publicistică și lupta lui sînt atît de organic întrețesute, încît una nu se poate înțelege fără cealaltă. Cel ce vrea să cunoască și să înțeleagă viața lui O. Ghibu trebuie să citească neapărat ceea ce a scris el; iar cel ce vrea să înțeleagă scrierile e obligat să-i cunoască viața și activitatea — năzuințele, aspirațiile și idealurile. *Scrierile sale izvorăsc totdeauna din acțiunile pe care le-a întreprins neîncetat și sînt puse permanent în slujba acțiunilor respective*, sînt mijloace prin care acțiunea se susține și se clarifică. Ele au avut menirea de a forma o opinie publică luminată, în jurul marilor probleme ale școlii românești și de a mobiliza masele la luptă pentru rezolvarea lor (prin luptă, prin rezistență, prin speranța mereu vie). „Lucrările mele de pedagogie, de istoria pedagogiei erau, în același timp, și *arme* de luptă." — spunea el [6, p. 109].

Din considerațiile de mai sus, se pot formula cîteva concluzii.

Scrierile lui O. Ghibu nu sînt scrieri dezinteresate (de știință pură, știință pentru știință), ci toate — dar absolut toate — sînt

(Continuare pe coperta a III-a)

CĂRȚI-IDEI

Didactica

RECENT a apărut vol. 2 din seria „Sinteze de pedagogie contemporană"*.

De obicei, lucrările redactate de un colectiv de autori sînt privite cu suspiciune, dacă nu cu rezervă, fiind acceptată prejudecata greșită potrivit căreia e dificilă, chiar imposibilă, o convergență a opiniilor în toate compartimentele constitutive ale didacticii, văzută ca teorie generală a actului învățării, dar și ca îndreptar și călăuză pentru toate metodicile de specialitate. Privită din unghiul conținutului fiecăruia din cele 10 capitole și al spațiului afectat lor, se observă o cumpănită proporționalitate a acestora în funcție, fie de importanța problematicii abordate, fie de utilitatea ei în practica școlară. De aceea, fraza prin care didactica este definită ca ramură a pedagogiei ce-și propune „să studieze și să fundamenteze pe baze științifice analiza, proiectarea, desfășurarea și evaluarea procesului de învățămînt ca proces de instruire și educare" — are semnificație de program. Acesta se materializează în structura didacticii așa cum o văd autorii în acest moment și cum pare cea mai firească cu putință, pentru a privi științific conținutul ei și a trata cu ponderea cuvenită fiecare concept teoretic sau sugestie procedurală.

Primul capitol — *Analiza sistematică a procesului de învățămînt* — constituie o „deschidere" din perspectivă sistemică a procesului de învățămînt văzut ca „un flux de intrare" (= resurse umane și tehnico-materiale), ca „un proces" (= vizînd atingerea obiectivelor) și ca „un flux de ieșire" (= avînd ca finalitate rezultatele sistemului). Autorul explică într-un limbaj pe alocuri „tehnicist" ce înseamnă „abordare sistematică", privește diacronic teoria instruirii, de la clasici (Herbart etc.) la moderni (Bruner, Gagné etc.), identificînd „modelele" actului învățării pe care aceștia le oferă, pentru a argumenta eficiența proiectării instruirii în concepție sistematică. Desigur, poate fi acuzat autorul de prea multe „nume", prea multe „teorii" în prea puține pagini! Noi însă găsim capitolul sintetic și cuprinzător.

Problemele tratate în cap. II — *Obiectivele instructiv-educative* — sînt la ordinea zilei, în discuțiile tuturor dascălilor, cu consecințe felurite. Autoarea procedează analitic disociind conceptele de ideal, scop, obiective, descrie taxonomia domeniilor cognitiv, afectiv, psihomotor și a încercărilor de integrare a acestora (Bloom, Gagné, D'Hainaut etc.), adăugînd rara avis modelele propuse de români pentru operaționalizarea obiectivelor educaționale. Spre finalul capitolului se ajunge la unele concretizări (puteau fi chiar mai multe!), după cum, un spirit critic mai apăsat era necesar în prezentarea „autorităților" străine, adeseori venerate de unii, descrise neutru de alții.

Conținutul învățămîntului — componentă fundamentală a procesului didactic este tratat în cap. III. Tenta polemică și problematică guvernează tematica abordată. Este definit conceptul de conținut al învățămîntului astăzi, sursele acestuia, opiniile divergente, evaluarea lucidă a pozițiilor străine și autohtone privind conceptul de cultură generală, cultură școlară, cultură profesională etc. Deosebit de interesant este subcapitolul privitor la metodologia elaborării conținutului învățămîntului, situată tot sub viziune sistematică, criteriile de selecție recomandate de autori, reflectarea lor în conținutul documentelor școlare (plan, programă, manual). În ce ne privește, acestea din urmă aparțin didacticilor de specialitate și mai puțin didacticii generale, chiar dacă-i spunem „programă pedagogică operațională", manualul profesorului sau elevului s.a.m.d.

Despre *Principiile didactice* (cap. IV) cei doi autori nu spun lucruri inedite, dar fac clarificările necesare într-o astfel de carte: arată în ce constă coeficientul de „legitate" al principiilor, caracterul lor dinamic-evolutiv, rolul lor în orientarea metodologiei școlare, oprindu-se, cum e firesc, asupra sistemului de principii în didactica contemporană. Impresia de „inventar" al celor 9 principii (în *Pedagogia* din 1979 sînt 8 principii) era inevitabilă, deși autorii încearcă și reușesc să diferențieze prin formulări de nuanță aceste precepte normative. Curios, principiul „ipotezei optimiste" nu figurează în prezenta carte. (E un semn că pedagogii din anul 1982 sînt mai puțin optimiști decît cei din 1979!)

Desigur, noile puncte de vedere cu privire la *metodele didactice*, la *mijloacele de învățămînt* și la *perfecționarea lectiei* (cap. V, VI, VII) vor avea cea mai mare priză în lumea dăscălimii de toate gradele. Problemele nu sînt noi, dar sînt privite și analizate din perspectiva exigențelor învățămîntului de astăzi, exprimîndu-și mai tranșant opiniile proprii. Dacă nu se ajunge totdeauna la concretizări, aceasta, vor să spună autorii, cade în sarcina metodicilor de specialitate.

Evaluarea randamentului școlar (cap. VIII) oferă omului de la catedră un larg evantai de modalități de examinare și notare a performanței școlare, axate pe interdependența dintre obiectivele învățării și tipurile de evaluare. Întreaga problematică e orientată spre necesitatea perfecționării docimologice a profesorului, pentru ca actul evaluării să devină obiectiv, cît mai cu grație pe de atributele științei.

Activitatea *profesorului* în calitatea lui de *modelator al personalității elevilor* și *sistemul de conducere al școlii* — constituie obiectul ultimelor două capitole (IX și X). Statutul profesorului-diriginte și al directorului, relațiile cu elevii sau cu colegii, condițiile creării și menținerii unui climat adecvat desfășurării muncii instructiv-educative — sînt prezentate cu argumente dintre cele mai convingătoare.

Bibliografia la zi care însoțește fiecare capitol în parte, ținuta științifică, grija obsedantă a autorilor de a nu se repeta unul pe altul și de a fi cît mai clari cu putință întregesc această lucrare pe care oamenii școlii trebuie s-o privească nu ca pe o „carte de duminecă", ci ca pe un instrument de lucru absolut necesar pe masa de lucru a personalului didactic.

Conf. dr. VISTIAN GOIA

* *Didactica*, coord. Dumitru Salade, ED.P., București, 1982, 254 p.

Îndrumător valoros

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI a difuzat în școli lucrarea „*RECOMANDĂRI METODICE* privind organizarea procesului de învățămînt și aplicarea conținutului programelor pentru clasele I-IV, în condițiile activității simultane"*.

Pentru învățătorii care își desfășoară activitatea în școli primare cu 1, 2 sau 3 posturi s-a rea-

* Lucrare apărută la Editura didactică și pedagogică, București — 1982, elaborată de prof. Eugenia Șincan — Inspector principal de specialitate în M.E.I

lizează o mare dorință a lor și pot — în sfîrșit — beneficia de un îndreptar atît de necesar și atît de oportun.

Apreciem în mod deosebit efortul depus de autoare în elaborarea lucrării și rezultatul final. Lucrarea abordează o tematică largă, aproape cuprinzătoare a problematicii muncii simultane, folosind un stil clar, sistematic.

Cine parcurge întreaga lucrare nu poate să nu observe cum autoarea a reușit să generalizeze cît se poate de bine experiența multor învățători care predau simultan la cîte 2, 3 sau 4 clase diferite. Trebuie să apreciem în mod deosebit grija pentru considerarea celor prezentate în anexe ca modele practice drept sugestii cu caracter orientativ, mențiune făcută chiar în finalul notei introductive a lucrării.

Posibilitățile de cuplare și repartizare a claselor pe învățători propuse, variantele de orar, modalitățile de alcătuire a proiectului didactic de lecții etc, acoperă în mare măsură situațiile din realitatea școlară.

Ne aflăm în fața unei lucrări valoroase, o sinteză a experienței înaintate și — ferită de limbajul alambicat ce mai circulă uneori în unele lucrări și articole din literatura și presa noastră de specialitate — lucrarea se constituie într-un îndreptar prețios pentru munca învățătorilor.

Fără a impieta cu ceva la valoarea lucrării, ne îngăduim să atragem atenția autoarei și să-i propunem spre meditație unele observații izvorîte din practica muncii noastre la clasă. Aceasta și din dorința ca eventuala reeditare a lucrării să poată fi îmbunătățită, în măsura în care cele relatate de noi vor fi considerate utile în scopul arătat. La aceasta am fost îndemnați și de faptul că școlile cu 1, 2 sau 3 posturi de învățători a crescut și e în creștere numărul învățătorilor tineri, fără experiența muncii la clasă.

Credem că, pentru sporirea eficienței practice a lucrării, în anexe, pe lîngă „variantele de orar, proiecte de tehnologie didactică și diferite categorii de teme pentru munca independentă", să se adauge, cel puțin și un proiect de plan de lucru săptămînal, instrument indispensabil pentru învățător în reglarea și dozarea timpului de lucru la lecțiile dintr-o săptămînă. Practica a demonstrat că e mai greu să poți „potrivi" lecțiile în funcție și de volumul de cunoștințe și tipul acestora chiar de la întocmirea planificării calendaristice. Eliminarea unor neajunsuri în cazul ivirii unor lecții simultane de predare în ambele clase a unor cunoștințe noi (uneori mari ca volum și mai puțin accesibile!) se poate asigura numai în planul săptămînal de lucru.

Chiar în nota introductivă a lucrării se subliniază importanța deosebită a muncii independente, cu caracteristici specifice, impuse de condițiile procesului de predare-învățare simultană la 2, 3 și 4 clase. În acest caz s-ar impune ca-n lucrare să fie date și pnele sugestii privind folosirea ue către învățător a unor liste de instrucțiuni (4, 232 — 269) din care, prin transfer la problematica muncii simultane, ascund de fapt niște algoritmi: — cum „se citește" o ilustrație, — cum se rezolvă o temă, — cum se învață o lecție etc.

N-ar strica totuși—zicem noi — ca lucrarea să cuprindă și o bibliografie a literaturii de specialitate.

În prima parte a lucrării (cap.I,) se relevă faptul că darea unor sarcini, care să fie rezolvate independent de către elevi în cadrul lecțiilor înseamnă deplasarea activității de învățare către aceștia, lucru ce implică găsirea unor trăsături specifice a modului cum se realizează această deplasare, diferită net de cazul învățătorului care lucrează cu o singură clasă și folosește această cale.

De asemenea, atunci cînd vorbim de pregătirea științifică și metodică a lecțiilor, se impune să evidențiem necesitatea de a selecta din conținutul unei activități:

— numai ceea ce nu poate fi transformat în activitate independentă;

— ceea ce este absolut indispensabil înțelegerii noilor cunoștințe renunțînd categoric la tot ce este accidental, secundar etc.

Și cînd formulăm problema „exercitării influenței educative pentru integrarea colectivului clasei" (pag. 7), să nu uităm că aceasta e determinată neapărat de integrarea fiecărui elev în colectivul clasei sale și apoi integrarea colectivului clasei în colectivul celor două (sau mai multe) clase de elevi, conduse de același învățător.

Și fiindcă într-un articol nu se poate spune totul, mai menționăm:

Capitolul al II-lea — Organizarea activității didactice ar avea nevoie și de unele recomandări privind:

— organizarea colectivului de elevi în așa fel ca zilnic totul să fie pregătit cu sprijinul elevilor mari (primirea la școală a elevilor din clasa mică, pregătirea acestora cu cele necesare, asigurarea tablelor școlare, ordinea etc.);

— pentru școlile unde spațiul oferă posibilități (au existat școli cu patru și mai multe posturi de învățători, dar s-a restrîns activitatea, mai toate localurile au o cancelarie ce stă nefolosită etc.) să se organizeze o încăpere cu toate cele necesare (tablă, cretă, materiale didactice, atlase, hărți, dicționare, colecții de reviste pentru copii etc.) și unde elevii din clasa chemată cu 2 ore mai tîrziu să poată să vină să-și pregătească lecțiile. În caz contrar vin pe rînd, mulți vin mai devreme și deranjează ora de curs, încît decalarea programului unei zile cu 1-2 ore pentru a lucra numai cu o clasă (sau două) este anihilată ca efect scontat.

Aceste sugestii s-ar adăuga la cele atît de bine gîndite în legătură cu organizarea sălii de clasă.

În ceea ce privește cuplarea claselor și repartizarea acestora pe învățători, menționăm că sînt cazuri în care, învățătorul din școala cu un singur post, atunci cînd trebuie să primească doar 1-2 elevi în clasa I și — mai aleșe aceștia sînt la limita vîrstei de 6 ani, îi amînă cu un an de zile și ajunge să lucreze — în acest fel cu trei clase, lucru ce-i mai ușurează munca.

De asemenea, cînd distanța și căile de acces permit aceasta, unii învățători predau în școala cu predare simultană la cls. I-III, iar elevii din clasa a IV-a sînt trimiși la școala de centru, unde vor urma și clasele ciclului gimnazial. E totuși o soluție mai acceptabilă decît vechea propunere ca toți elevii claselor I — IV (deci și puii de oameni de 6 și 7 ani!) să fie școlarizați la școala de centru, școala de sat sau cătun să fie desființată!

Pentru învățătorii care obișnuiesc să se folosească de elevii din clasa mare (a III-a sau a-IV-a) pentru sprijinirea celor mici (clasa a I sau a II-a) în învățarea lecțiilor, controlul și efectuarea temelor, în lucrare (eventual: pag. 9) să se sublinieze că e vorba de o problemă educativă cu două tăișuri, unii copii pot să înțeleagă eronat acest sprijin și să capete trăsături de comportament negative. Învățătorul trebuie să promoveze sprijinul, colaborarea între copii, dar cu tactul necesar ca acesta să aibă influență numai pozitivă.

La pag. 12, alineatul penultim, se menționează ca o măsură „organizarea programului de 5-6 ore" pentru învățătorul care lucrează cu 3 sau 4 clase. De ce nu și pentru cei cu două clase? (5, 8), cum de altfel se prezintă modelele de orar din anexe?

De asemenea, la pag. 22 găsim formulată categoric părerea: „Dobîndirea cunoștințelor, fie că este vorba de antrenarea elevilor la o receptare dirijată sau prin descoperire, este o sarcină care *nu poate fi lăsată* (s.n.) pe seama activității independente a acestora...." Față de o astfel de formulare avem rezerve. Categoric că-n clasele I-IV nu e vorba de învățare prin descoperire, dar ceva care să însemne mai tîrziu învățare prin descoperire există. Cum autoarea poate vorbi de învățarea programată („apiicindu-se principiul înaintării treptate sau al «pașilor mici»" — pag. 24) noi nu credem că e bine să excludem categoric și exersarea copiilor în receptarea dirijată sau prin descoperire. Ca să ne susținem punctul de vedere, să dăm cîteva exemple:

Cu ajutorul unei fișe de lucru, avînd în vedere priceperile formate cu ocazia lecțiilor anterioare și asemănătoare, elevii pot observa independent și „descoperi" însușirile sau caracteristicile unei plante, ale unui animal la obiectul cunoștințe despre natură (clasa a III-a). Și ca să fim și mai convingători, să dăm două exemple pentru clasa I*.

* Firește că nu e vorba de receptare dirijată sau descoperire pusă, dar e totuși un preambul (o anticameră) a acestuia.

Textul „Vioara lui Toader"[1]

După ce a fost citit de elevi în verificarea de a doua zi, îi lăsăm să rezolve singuri următoarea sarcină de muncă independentă: „Citiți cu atenție textul și aflați despre care lucruri din ilustrație nu se spune nimic" (floare, glastră, arcuș, pupitru, perdea, fereastră, fulgi de nea, covor etc.). S-au: „Citiți cu atenție textul și găsiți voi despre care lucru se vorbește în text, în coloanele de cuvinte, dar nu apare și în ilustrație" Tema oferă un bun exercițiu de consolidare a priceperilor de citit, dar și învață pe copii să caute, să compare. Încă un exemplu, tot de la această clasă (I), dar de la începutul activității de învățare a literelor și sunetelor. E vorba de textul pentru predarea sunetului și literei *m*[2]. Elevii știu să observe ilustrațiile („să citească" o ilustrație!). Ca muncă independentă le cerem să numească tot ce văd în ilustrația respectivă. Este apreciat elevul care a observat și numit cît mai multe obiecte. În continuare, le cerem să-și închipuie că s-au mutat în blocul terminat noii locatari și să numească obiectele introduse în apartamente. Nici nu se poate un exercițiu mai potrivit pentru activizarea vocabularului, *prin căutare*.

Chiar asupra proiectelor de orar date în anexe mai trebuie meditat. E greu de acceptat ca ora de matematică să fie prima oră de curs, chiar și luneа (vezi Anexa 1 c). E nevoie, de asemenea, ca un obiect cu mai mult de o oră pe săptămînă să fie trecut în orar la intervale de timp — cît se poate — egale, pentru a crea un ritm normal de derulare a activității. În caz contrar se creează disfuncționalități în activitatea de receptare: dezvoltarea vorbirii la clasa I e trecută în orar sîmbăta și luneа, desenul e trecut marți și miercuri etc. Poate că mai trebuie gîndit referitor la cuplarea în orar: citire-matematică (clasele I + III) sau mai ales: citire — istorie (clasele II + IV) etc.

Cîteva lucruri și despre activitatea independentă: Sîntem de acord cu cele prezentate în pag. 24 — 30. S-ar impune să se scoată mai pregnant în evidență specificul acestei activități, natura, modul de desfășurare în condițiile predării la două (sau mai multe) clase simultan.

Foarte multe din considerațiile lucrării sînt valabile și-n condițiile muncii învățătorului ce predă la o singură clasă de elevi. Trebuie lărgite și concretizate mai mult considerațiile privind sistemul de priceperi și deprinderi de lucru independent, al sistemului de fișe, care nu pot fi identice cu celelalte tipuri de școli. Aici, fișele de sprijin pentru continuarea activității de învățare în mod independent au note specifice, cu rol determinat și cu funcționalitate specifică.

În exemplele de teme și forme de activitate independentă, lucrarea trebuie să tragă mai multe învățăminte din considerațiile de ordin general formulate, să fie mai consecventă și învățătorul să găsească concret ce-i trebuie pentru pregătirea sa de zi cu zi. Sînt insuficiente listele de forme de muncă independentă. Sînt necesare îndrumări mai la obiect, folosind clasificarea, gruparea pe tipuri, pe categorii și chiar lecții.

Dacă admitem în principiu că unele teme sînt destinate pregătirii lecției noi, altele continuării directe desfășurate cu învățătorul etc., apoi exemplele să fie în așa mod clasificate și prezentate.

E foarte greu pentru învățător, mai ales cel aflat în primii ani de activitate, să găsească cele mai potrivite tipuri de exerciții, de sarcini care să fie date elevilor spre rezolvare independentă, în funcție de momentul lecției, conținutul acesteia, să dozeze volumul fiecăreia etc.

Actualele îndrumări metodice ar putea fi dezvoltate și transformate într-o lucrare metodică cu caracter practic pentru fiecare dascăl pus să predea la 2—3 și 4 clase simultan.

Sigur să atunci și unele formulări din text ar putea fi revăzute și puse de acord cu contextul, partea practică s-ar putea extinde la nivelul nevoilor.

Nu putem încheia fără să recunoaștem că lucrarea prezentată rămîne un îndrumar valoros în mîna noastră, pentru care autoarea merită aprecierile noastre, iar M.E.I. toată recunoștința învățătorilor în ajutorul cărora s-a venit prin publicarea ei.

Inv. LUCIA NĂSTASIE
Insp. școlar — Olt
Prof. FLORIAN DIȚULEASA
Slatina — Olt

[1] Maria Giurgea, Maria Georgescu Boștină, *Abecedar* E.D.P., București, 1979, p.63

[2] *Ibidem*, p. 25

Învățămîntul și educația în R. S. Serbia

Nr. 3-4/1982 AD REVISTEI IUGOSLAVE „Nastava i vaspitanje„ Învățămîntul și educația) — revistă de teorie și practică pedagogică — este consacrat primului Congres al pedagogilor din R.S. Serbia, care a avut loc în cursul lunii octombrie 1981, la Čačak.

Primele pagini ale revistei redau cuvîntul de deschidere a congresului, rostit de dr. Ljubomir Kocić, președinte al Comitetului de organizare.

Cea mai mare parte a volumului cuprinde referatele și coreferatele pedagogilor de prestigiu din R.S. Serbia.

Au fost susținute 29 de referate și coreferate, care au pus în evidență o serie de probleme cu care se confruntă în prezent învățămîntul în R.S. Serbia.

S-a insistat asupra unor probleme de bază, care necesită angajarea pedagogilor și a științei pedagogice în perioada următoare. Astfel, în ceea ce privește școala elementară, se arată că reforma în acest domeniu este realizată din punct de vedere al normativelor, primul pas constituindu-l legi noi, planuri și programe și alte documente privind modificările ce se mpun. Sînt necesare: intensificarea muncii educative; unele transformări în privința organizării pe bază de autoconducere a școlii; o mai mare aplicare a metodelor active în învățămînt și în activitățile extrașcolare; o relație cu adevărat nouă învățător-elev; descoperirea unor criterii și metode mai adecvate și a unor forme de valorificare a rezultatelor elevilor și a muncii învățătorilor, a integrării practice și de conținut a școlii cu mediul social etc.

În legătură cu învățămîntul mediu, unde au avut loc cele mai mari transformări în ultimul timp, se impun pe viitor cercetări în direcția rezolvării unor probleme cum sînt: cunoașterea adevăratelor cauze ale orientării masive a tineretului spre profesiile neproductive, sociale și mai puțin spre științele naturii; în ce măsură învățămîntul mediu actual pregătește pentru muncă și în ce măsură pregătește pentru facultate și pentru continuarea studiilor, dacă centrele gigant de instruire constituie adevăratul mediu pedagogic în care se obțin rezultatele pedagogice maxime; de ce activitatea educativă din învățămîntul mediu este mult mai redusă decît în învățămîntul elementar; care este locul orientării profesionale etc.

În privința învățămîntului superior, referatele au subliniat că în acest domeniu reforma se află încă la început. Sînt o serie de probleme care necesită răspuns din partea pedagogilor: modalitatea de realizare a unei integrări firești și logice, pedagogice și științifice, între învățămîntul mediu, liceal și superior; modul de organizare în facultăți a pregătirii cadrelor din domeniul învățămîntului și a pregătirii interdisciplinare pentru acele cadre, al căror profil o necesită. S-a subliniat că sînt și o serie de probleme cu caracter pedagogic, care merită toată atenția, cum sînt: cele de metodica predării unor discipline în învățămîntul superior, organizarea activității de cercetare științifică și antrenarea studenților în aceste activități etc.

Au fost abordate și alte probleme ce trebuie să stea în viitor în atenția lucrătorilor din domeniul științelor pedagogice, respectiv problema încurajării și instrui-

rii copiilor și tinerilor deosebit de înzestrați; stabilirea criteriilor privind contribuția instruirii în dezvoltarea economică și culturală a societății, probleme de metodică, de pregătire multidisciplinară a cadrelor. În domeniul științelor sociale se impune elaborarea unor programe și manuale adecvate necesităților, iar o problemă mai complexă este aceea a formării tuturor cadrelor în sensul creării posibilității fiecărei discipline de a fi în măsură să contribuie la formarea concepției marxiste despre natură, societate și a gîndirii, a formării în acest spirit a conștiințelor și convingerilor.

Partea a doua a volumului cuprinde informări asupra lucrărilor celor cinci secții din cadrul congresului: „Activitatea de cercetare științifică în domeniul educației și învățămîntului", „Pregătirea și perfecționarea cadrelor pedagogice". „Pedagogul colaborator de specialități în organizațiile instructiv-educative", „Valorificarea muncii instructiv-educative" și „Integrarea învățămîntului cu producția". Participanții la dezbateri au subliniat o serie de probleme de actualitate, venind cu propuneri privind îmbunătățirea activității de cercetare științifică, aplicarea rezultatelor cercetărilor în practică, perfecționarea cadrelor, rolul pedagogului în procesul instructiv-educativ, integrarea învățămîntului cu producția.

În rezoluțiile congresului sînt prevăzute o serie de sarcini ce trebuie să stea în fața pedagogilor, în procesul transformării socialiste pe bază de autoconducere a educației și învățămîntului: angajarea tuturor forțelor în special a pedagogilor și societăților pedagogice, a specialiștilor în vederea realizării progresului în munca educativ-instructivă; determinarea unor modificări organizatorice în sfera muncii și în sfera învățămîntului pentru realizarea integrării efective a învățămîntului cu producția; perfecționarea cadrelor pedagogice și altele.

IELIȚA GĂMULESCU

Pedagogia oprimaților*

Lucrarea lui P. Freire, *tradusă din limba braziliană în franceză, prezintă cititorului o serie de idei pedagogice cu implicații politice sau mai degrabă un set de teze politice îmbrăcate într-o haină pedagogică, argumentîndu-le actualitatea pentru societatea braziliană. Închinată „tuturor oprimaților lumii și celor care, prin solidaritate, suferă cu ei și mai ales luptă cu ei", cartea se adresează și altor colectivități decît celei braziliene. Ea reprezintă rodul unor reflecții care au avut loc în timpul celor cinci ani de exil ai autorului.*

Cele cîteva teze pe care le dezbate: nimeni nu eliberează pe altul, nimeni nu se eliberează singur; oamenii se eliberează împreună; concepția „bancară" a educației ca instrument de opresiune; oamenii se educă împreună prin intermediul lumii; dialogul în serviciul eliberării etc. dezvăluie o concepție originală și un punct de vedere cu totul personal asupra acțiunii cultural-educative. Autorul consideră că este îndreptățită o pedagogie a oprimaților și că esența educației, văzută ca practică a libertății, este dialogul. Ea este limitată, firește, într-o concepție științifică.

În cele patru capitole ale lucrării autorul propune cititorului o schemă de discuție în care, pornind de la justificarea unei pedagogii a oprimaților și de la critica unei concepții „bancare" asupra educației, argumentează rolul și importanța libertății în educație și pune față în față o teorie a acțiunii antidialogice cu una a acțiunii dialogice, oferindu-i astfel o imagine cuprinzătoare asupra procesului educativ. Prin concepția „bancară" asupra educației autorul înțelege „actul de a depune, de a transfera și de a transmite valori și cunoștințe", fără a putea depăși contradicția care o caracterizează.

Lărgind sfera discuției și a conceptului de educație și concentrînd analiza asupra dialogului, autorul constată că o teorie antidialogică se caracterizează prin cucerire, diviziune, manipulare, invazie culturală, în comparație cu una dialogică, pe care o definește cooperația, uniunea, organizarea și sinteza culturală, caracteristici care permit implicarea educatului în acțiunea propriu-zisă de educație.

Titluri ca acestea: cu dialogul începe elaborarea programului educativ, „relațiile oameni-lume", „temele generatoare și conținutul programelor unei astfel de educații"- „cercetarea „temelor generatoare" și metoda sa etc. sînt de natură să dezvăluie structura lucrării și logica autorului.

În finalul lucrării este introdus studiul „Conștientizarea și revoluția" publicat în 1973 în cadrul Institutului de acțiune culturală (I.D.A.C.) care de fapt este o concordare a autorului cu un grup de militanți ai institutului mai sus citat. Considerînd metoda conștientizării ca principala cale revoluționară de a atrage masele la lupta pentru eliberare și autoperfecționare, autorul așază întreg procesul educativ pe această sensibilizare și implicare a individului în acțiunea de construire a viitorului. Conștientizarea e înțeleasă ca o parte a praxisului, în cadrul unității teorie-practică, reflecție-acțiune (p. 193).

Vorbind de pedagogia unui partid revoluționar, pe care o opune aceleia a unui partid reacționar, autorul o consideră ca un adin sarcinild importante ale unui partie care instruiește și învață. Autorul se referă aici la avertismentul lui Marx: „Educatorul însuși are nevoie de a fi educat" (a treia teză asupra lui Feuerbach), extinzîndu-l și asupra partidului, ca educator. Autorul își exprimă convingerea și credința „în oameni și în creația unei lumi în care să fie mai puțin greu să iubești" (p. 180). Dialogul cu poporul, în acțiunea culturală de eliberare, devine o condiție și un indiciu al unei opțiuni cu adevărat revoluționare.

Lucrarea este o pledoarie convingătoare, scrisă într-un stil dinamic și combativ, pentru ridicarea maselor la un nivel de conștiință care să le facă receptive în lupta pentru eliberare, pentru perfecționare. Numeroasele reflexii făcute pe marginea procesului de educație dau lucrării o notă de specialitate, iar experiența personală a autorului în munca cu masele oferă un suport solid considerațiilor teoretice.

DUMITRU SALADE

* Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*, Ed. F. Maspero, Paris, 1982

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

IOAN C. ROMAN

The contemporary school — a school of learning on the spot, during the lessons
The author presents the activity of the didactic research group from the Social Sciences Center of the „Al.I. Cuza" University from Iași, activity which took place during the period from the Central Commitee of the Romanian Communist Party's session (the 18th and the 19th of June) 1973 up today. At this session it was pointed out the necessity of introducing the modern methods of the active and participating education.

The researches were centred on the profound study and the interpretation of the modern and active methods as effective and guided learning methods during the lessons at school, sequence by sequence, with a maximum using of the time.

MAXIMILIAN BOROȘ

Modalités d'utilisation aussi large que possible des disponibilités des élèves d'assimiler les notions scolaires.

Sur la base des recherches entreprises l'auteur a constaté que les élèves disposent réellement de possibilités d'instruction supérieures aux résultats obtenus d'habitude, fait reconnu par les élèves-mêmes. L'auteur présente les modalités de valorisation de ces disponibilités, en mettant en relief le fait que le rôle essentiel incombe à l'action du professeur dirigée vers une implication de plus en plus profonde de l'élève dans l'acte d'instruction.

НИКУЛАЕ ОПРЕСКУ

Виды обучения и значение их йерархизации

Анализуя концепт обучения как комплексный процесс — когнитивный, афективный, волевой — в свете новейших теорий обучения (Ж. Пиаже, П.И. Гальперин, Ж. Брунер, Р. Гагне, Р. Титоне, Д. Аусубел итд), автор создаёт классификацию видов обучения по критерии уровня умственного усилия, таким образом: обучение через приём-воспроизведение, интеллигентное обучение (на основе понимания), операционное обучение (интеграция в систему, перемещение, решение проблем) и творческое обучение (раскрытие и составление новых отношений и систем). Подчёркиваются разные возможности сочетания усилий на разных уровнях умственной работы учащихся.

ИОН ДРЭГАН

Школьная и профессиональная ориентация — эффект инструктивно-воспитательного процесса

Главное требование нашего общества это труд, по-этому необходимо, чтобы школа приоритетно ориентировала свои заботы к подготовке рабочих для всех секторов: промышленность, сельское хозяйство, горные стройки, торговля итд. Речь идёт о новом типе рабочего, трудящегося высокой квалификации.

Школьная и профориентация, по мнению автора, это задача школы рядом с семьёй, с молодёжными организациями, предприятиями и осуществляется, в первой очереди, путём инструктивно-воспитательного процесса.

Onisifor Ghibu ca istoric al pedagogiei

(Urmare din pag. 60)

puse în slujba cauzei, sînt arme de luptă, inclusiv acelea care îmbrățișează probleme de istoria pedagogiei universale și românești.

O singură lucrare de istoria pedagogiei românești (lucrare cu caracter monografic) s-ar părea că face excepție. Este vorba de lucrarea: *„Din istoria literaturii didactice românești"*, scrisă în anul 1915 și devenită clasică în momentul apariției. La o analiză atentă, însă ne dăm seama că, privind-o din perspectivă națională, ea are nu numai o însemnătate de ordin cultural și științific, ci și o *valoare educativă* inestimabilă.

Și cînd prezintă trecutul și situația școlii românești din epoca sa, și cînd zugrăvește „portrete pedagogice" indigene sau străine, O. Ghibu are ca punct de referință trebuințele prezente și de perspectivă ale națiunii și ale școlii românești.

BIBLIOGRAFIE

1. O. Ghibu, *Portrete pedagogice*, București, 1927 (Bibl. pentru toți, nr. 1111).
2. I. Fr. Herbart, *Ce ne spune el la aniversarea de 100 de ani de la moarte*, Sibiu, 1942.
3. O. Ghibu, *Dictatură și anarhie*, Sibiu, 1944.
4. „ *Pe baricadele vieții. Anii mei de învățătură*, Cluj-Napoca, 1981
5. „ *Din amintirile unui pedagog militant* (manuscris aflat în posesia dr. Octavian O Ghibu).
6. „ *În legătură cu pedagogul G.G. Antonescu* (ibidem).

Sommaire–Contents–Содержание 5/1983

N. Oprescu — Différents types d'assimilation des notions et l'importance de leur hiérarchisation ● M. Boroș — Modalités d'utilisation aussi large que possible des disponibilités des élèves d'assimiler les notions scolaires. I. C. Roman — L'école contemporaine, une école de l'assimilation des notions en classe même ● V. Artenie — L'efficacité des méthodes activement-participatives pour apprendre en classe (classe de chimie) ● E. Marcu, P. Popescu — L'optimisation de la préparation des élèves de gymnase pour l'épreuve écrite de mathématiques ● A. Neculau, St. Iancu — La qualité de la vie scolaire et l'accroissement du rendement de l'instruction ● L. Buburuzan — La connaissance des causes du phénomène mystique-religieux — prémices de l'optimisation de l'activité d'éducation matérialiste et scientifique des élèves ● I. Drăgan — L'orientation scolaire et professionnelle — effet du processus instructif-éducatif ● T. Șuteu — L'orientation et l'auto-orientation dirigée par écoles et par professeurs ● F. Mahler — Les options professionnelles et la voie scolaire ● V. Năstăsoiu — Problèmes ayant trait á la récapitulation finale ● M. Drăguț — Modalités de stimulation de la créativité des élèves dans le cadre des leçons de géométrie ● V. Dău Gaspar — La réussite et la maturité scolaire ● M. Vasilescu, Maria Dincă — L'enseignement des notions de vocabulaire aux classes V—VIII et le nouveau programme scolaire pour la langue roumaine ● D. Gherghina, C. Ciordianu — Le manuel de grammaire et de rédaction pour la IV^{e} classe ● D. Nica, N. Grigorescu — Considérations sur le manuel de géométrie pour la VIII^{e} classe ● Vasile Popescu — Suggestions pour l'amélioration du manuel de mécanisation de l'agriculture pour la IX^{e} classe des lycées agroindustriels ● Mircea Grigoriță — Le manuel et l'enseignement des langues étrangères ● Florica Popescu — Compétence et dévouement ● Ioan Dobridor — La formation des habitudes d'orthographe correcte chez les élèves ● Ioan Neacșu — Les caractéristiques psychpédagogiques spécifiques au développement des enfants d'école primaire ● Teodor Gal — Onisifor Ghibu en tant q'historien de la pédagogie (100 ans depuis sa naissance) ● Livres-idées.

N. Oprescu — Different types of learning and the importance of the hierarchical system for them ● M. Boros — Some methods for a better lerning availability of the pupil ● I.C. Roman — The contemporary school — a school of learning on the spot, during the lessons ● V. Artenie — The efficency of the active and participating methods of learning on the spot at school (for the chemistry lessons) ● E. Marcu, P. Popescu — How to get the best conditions of preparing the pupils from the gymnasium for the mathematics test paper ● A. Neculau, S. Iancu — The quality of the life at school and the increase of the assimilation capacity ● L. Buburuzan — The Knowledge of the mystical and religious couses — the starting point for a better materialistic and scientific education of the pupels ● I. Drăgan — The school and profesional orientation as an effect of the instructive and deducative process ● T. Șuteu — Orientation and selforientation guided by schools and teachers ● F. Mahler — Profesional choice and the school way ● V. Năstăsoiu — Some problems concerning the final revision ● M. Drăguț — Some methods of stimulating pupils' creativeness during the geometry lessons ● V. Dău Gaspar — The school succes and maturity ● M. Vasilescu, M. Dincă — The teaching of the vocabulary notions at the 5th up to the 8th form and new program for Romanian language ● D. Gherghina. C. Ciordianu — The text-book of grammar and composition fot the 4th form ● V. Popescu — Some suggestions for some improvements of the agriculture mechanization text book for the 9th form of the agricultural and industrial lycées ● M. Grigoriță — The text-book and how to learn foreign languages ● F. Popescu — Competence self abnegation ● I. Dobridor — How to make a habit a of corect spelling to the pupils ● I. Neacșu — The psycho-pedagogical characteristics of the primary school children's development ● T. Gal — Onisifor Ghibu — as an historian of the pedagogy (100 years since he was born) ● Books — Ideas.

НИКУЛАЕ ОПРЕСКУ, Виды обучения и значение их йерархизации ● МАКСИМИЛИАН БОРОШ, Способы полного использования способностей учеников ● И. РОМАН, Современная школа — школа обучения в классе ● В. АРТЕНИЕ, Эффективность активно-учаственных методов обучения в классе на химии ● Е. МАРКУ, П. ПОПЕСКУ, Оптимизация подготовки учеников гимназии для письменной работы по математике ● А. НЕКУЛАУ, С. ЯНКУ, Качество школьной жизни и рост производительности обучения ● Л. БУБУРУЗАН, Знание причин мистико-религиозного явления — предпосылка оптимизации деятельности по материалистическо-научному воспитанию учеников ● И. ДРЭГАН, Школьная и профессиональная ориентация — эффект инструктивно-воспитательного процесса ● Т. ШУТЕУ, Управляемые ориентации и самоориентации по школам и учителям ● Ф. МАЛЕР, Школьные выборы и школьный путь ● В. НЭСТЭСОЮ, Вопросы повторений в конце учебного года ● М. ВАСИЛЕСКУ, М. ДИНКЭ, Преподавание словарных понятий в V—VIII-ых классах и новая программа по румынскому языку ● Д. ГЕРГИНА, Ч. ЧОРОЯНУ, Учебник грамматики и сочинения в III-ем классе ● Д. НИКА, Н. ГРИГОРЕСКУ, Высказывания по учебнику геометрии для VIII—го класса ● В. ПОПЕСКУ, Предложения для улучшения учебника по механизации сельскогохозяйства для VIII-го класса ● М. ГРИГОРОВИЦЭ, Учебник и обучение иностранных языков ● Ф. ПОПЕСКУ, Компетенция-преданность ● И. ДОБРИДОР, Ценный симпосиум ● И. НЯКШУ, Психопедагогические характеристики развития детей начальной школы ● Т. ГАЛ, Онисифор Гибу как историк педагогики ● КНИГИ-ИДЕИ

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31 690 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

revista de PEDAGOGIE

6

iunie 1983

anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Cercetări privind eficiența procesului de învățămînt.*
- *Procesul formării competenței profesionale.*
- *Scopurile și finalitățile educației în concepția lui Onisifor Ghibu*
- *Tratarea diferențiată a elevilor dotați.*
- *Antilinearitate în predarea istoriei.*
- *Enigmele nu vor mai fi enigme.*
- *Școala — mentor al vieții spirituale a satului.*
- *Variante de structuri de lecții în spiritul metodelor active.*

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 6/1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

NICOLAE OPRESCU — În sprijinul elaborării obiectivelor operaționale ale lecției 1

CONSTANTIN PREDA — Procesul formării competenței începe în timpul calificării... 5

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

VASILE BUNESCU — Cercetări privind eficiența procesului de învățămînt... 9

IOAN MOLDOVAN — Succesul școlar reflectat în conștiința elevilor 17

IOAN TOMA — Modalități moderne de apreciere și notare obiectivă a randamentului școlar, la clasele mici..... 20

VIORICA ȚUGUI — Experiment de învățare în clasă la disciplinele biologice (în gimnaziu) 24

DORINA TRUȘCĂ — Variante de structuri de lecții în spiritul metodelor active 26

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERETULUI STUDIOS

IOAN JINGA — Tratarea diferențiată a elevilor dotați..... 29

MARIA-DORINA PAȘCA — Informația — punct de plecare în preorientarea școlară și profesională a școlarului mic.. 31

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

ANA ENCULESCU, SEVER ENCULESCU — Enigmele nu vor mai fi enigme 36

VASILE RACHIERU — Antilinearitate în predarea istoriei .. 40

EUGENIA MOCIOIU — Procedee eficiente de însușire activă a cunoștințelor tehnice 43

PROFILE (DE ZIUA ÎNVĂȚĂTORULUI)

ANTON VASILESCU — Școala-mentor al vieții spirituale a satului 46

DEZBATERI

CREAȚIE ȘI CREATIVITATE ÎN DOMENIUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

IONICĂ R. SAVA, SIMION ENE — Eficient, educativ, economic 49

M. TAIBAN — Util schimb de experiență 53

CĂLIN DRĂGOI — Instalație pentru valorificarea diferențiată a cunoștințelor elevilor 54

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

NADIA NICOLESCU — Scopurile și finalitățile educației în concepția lui Onisifor Ghibu..... 59

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

ION DODU BĂLAN, GHEORGHE IONIȚĂ, MARILENA DRUȚĂ, IOAN BONCOTĂ, — Al VIII-lea Concurs școlar, pe discipline de învățămînt, limba și literatura română istorie, filozofie și economie politică 62

CĂRȚI — IDEI

ANATOLIE CHIRCEV — Încercare reușită de sinteză a psihopedagogiei contemporane a lecției..... 8

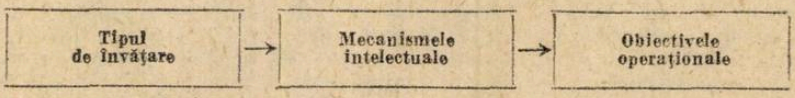
MAGDALENA BANTÓ — Revista „Pedagogiai Szemle"..... 28

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

În sprijinul elaborării obiectivelor operaţionale ale lecţiei

Dr. NICOLAE OPRESCU

MODELUL CORELATIV cu ierarhia tipurilor de învăţare*, *specificul şi interdependenţa dintre ele*, mecanismele intelectuale *corespunzătoare fiecărui tip de învăţare şi gradul lor de angajare, poate constitui un sprijin pentru determinarea obiectivelor educaţionale în domeniul cognitiv.*



1) Învăţarea prin receptare — reproducere este tipul incipient de învăţare. În contactul cu obiectele şi fenomenele, în acţiunea cu ele, elevul dobîndeşte o serie de date, fapte, caracteristici pe care le exprimă în termeni verbali. Orice domeniu al ştiinţei şi culturii dispune de un fond de date a căror cunoaştere constituie „poarta de intrare" în domeniul respectiv. Nu este vorba de formarea noţiunilor respective care presupune sesizarea trăsăturilor esenţiale ale clasei căreia aparţine obiectul dat şi care se încadrează în învăţarea inteligibilă. Este vorba doar de cunoaşterea denumirilor — care, uneori se realizează concomitent cu formarea noţiunilor, alteori se învaţă întîi denumirea şi apoi înţelesul ei —, a caracteristicilor exterioare ale obiectelor şi fenomenelor, a desfăşurării proceselor.

În procesul de învăţămînt, elevii sînt solicitaţi să cunoască şi să-şi amintească un număr mare de cuvinte (termeni) care denumesc obiecte, nume de locuri sau de persoane, date, evenimente etc. Această categorie de material faptic se memorează pur şi simplu pe baza asocierii, contiguităţii, subsumării.

„Memoria, proces psihic de întipărire, păstrare, recunoaştere şi reproducere a experienţei cognitive, afective şi volitionale a omului, constituie rezervorul de experienţă acumulată în cursul activităţii anterioare"[1]

În procesul învăţării, elevul dobîndeşte o mare cantitate de informaţie pe care o stochează în memorie, o parte din aceasta formînd fondul de cultură generală şi fiind necesară pe tot parcursul vieţii, iar altă parte fiind necesară ca „materie primă" în procesul învăţării. «Fără informaţii, — spune R. Gagné — învăţarea oricărei materii nu poate avea continuitate, nu poate avea „substanţă". Există un corpus de informaţii care este fundamental în sensul că învăţarea ulterioară va fi mai eficient dirijată dacă acesta este dobîndit şi reţinut»[2]

Chiar şi în cadrul învăţămîntului modern este necesară o învăţare reproductivă, o acumulare a materialului faptic ca:

— învăţarea unor *denumiri ale obiectelor, fenomenelor* (numere, litere, cuvinte), aspecte şi caracteristici pentru identificarea şi descrierea lor;

— învăţarea unor *date, fapte, evenimente;*

— învăţarea *descrierii desfăşurării unor procese.*

O asemenea învăţare receptiv-reproductivă, care presupune activitatea memoriei, cu precădere, este necesară şi poate constitui obiectivul unor lecţii sau unor secvenţe de lecţii, dar nu trebuie să aibă o pondere mare. Dealtfel, memorarea materialului (receptare, însuşire, stocare) şi reactualizarea lui (recunoaştere, reproducere) se face cu concursul şi a celorlalte procese psihice şi trăsături ale personalităţii. Memoria, fiind o componentă a sistemului psihic, activitatea ei este influenţată de celelalte subsisteme psihice: atenţia, gîndirea, motivaţia, afectivitatea, autoreglajul voluntar etc. Fiecare

* Vezi „Revista de pedagogie", nr. 5/1983

[1] Al. Cazangiu, Procesul memoriei şi învăţarea şcolară. În: „Psihologie şcolară, Tipografia Universităţii, Bucureşti, 1982, p.120.

[2] R. Gagné, Leslie Briggs, Principii de design al învăţării (trad.) E.D.P., 1977, p. 38

din ele intervin activ în procesul de engramare — stocare, cît și în cel de păstrare-reactivare.

2) *Învățarea inteligibilă* este tipul de învățare conștientă care se bazează pe înțelegere, adică sesizarea semnificației, a esenței fenomenelor și proceselor care fac obiectul instrucției școlare.

„A înțelege înseamnă a descoperi semnificația, sensul, esența unor obiecte, fenomene sau a altor date informaționale, prin integrarea și raportarea acestora la sistemul de cunoștințe și la categoriile cognitive de care dispune subiectul"[3].

Înțelegerea apare ca premisă și totodată ca efect al actului de învățare. Înțelegerea de către elevi a fenomenelor fizice, mecanice, biologice conduce la o bună stocare a acestor cunoștințe și la o mare operativitate a lor.

Învățarea inteligibilă reprezintă tipul fundamental caracteristic instruirii școlare. Ea constă în formarea, pe baza înțelegerii, a sistemului noțional propriu fiecărei discipline școlare, în însușirea definițiilor (a propozițiilor, regulilor), ca și în însușirea „instrumentelor", a deprinderilor de muncă intelectuală.

Învățarea conceptuală sau noțională este tipul de învățare caracteristic activității intelectuale complexe prin care se produc acumulările cognitive și se diferențiază progresiv pe domenii.

Introducerea elevilor în studiul științelor se face prin însușirea de către ei a sistemului noțional al acestora. A învăța o știință înseamnă a asimila limbajul acelei științe.

Cuvintele, ca semnale ale semnalelor, au o mare forță de generalizare, ele permițînd asimilarea de către individ a experienței social-istorice cu care vine în contact; totodată, cuvintele filtrează, sistematizează și integrează datele experienței personale care urmează a fi păstrate în memorie.

Noțiunile sînt înlănțuite și corelate între ele alcătuind sisteme de noțiuni, care presupun legături multiple între ele, conținutul unei noțiuni dezvăluindu-se cu ajutorul altor noțiuni. Modul cum se formează noțiunile, cum se structurează ele în construcția edificiului noțional al fiecărei discipline, toate acestea au importanță atît în ceea ce privește definirea caracterului învățării (conștientă sau mai puțin conștientă, prin receptare sau prin descoperire), cît mai ales asupra efortului la care angajează intelectul elevului, a mecanismelor intelectuale care intră în funcțiune.

În activitatea de decantare a esențialului și generalului pe parcursul formării noțiunilor, în elaborarea definițiilor etc., intelectul este angrenat plenar, în principiu dirijat în prim plan situîndu-se activitatea gîndirii cu operații de analiză, sinteză, comparații, discriminări, abstractizare, generalizare. În prelucrarea noțiunilor ce se structurează în modalități variate îmbogățind treptat fondul cognitiv al elevului, se înlănțuie raționamente ce evoluează de la particular la general (demersul inductiv), de la general la particular (deductiv), de la general la general (transductiv) sau raționamente între care se stabilesc raporturi de asemănare și corespondență (prin analogie).

O condiție esențială a înțelegerii este *existența unei experiențe cognitive adecvate*, prezența unor cunoștințe anterioare, bogate și adecvat organizate, precum și *analiza unitară a datelor noi* printr-o continuă confruntare și raportare la ceea ce este deja știut, pentru a putea desprinde toate semnificațiile posibile ale noilor date. Cel ce învață trebuie să fie „capabil de o folosire eficientă a cunoștințelor sale anterioare ca o matrice ideatică și organizatorică pentru încorporarea, înțelegerea și fixarea unor mari ansambluri de idei noi"[4]

În învățarea conștientă, nu numai gîndirea are un rol activ; alături de, și împreună cu ea, celelalte procese cognitive și noncognitive, precum și de trăsăturile de personalitate, au un rol important.

Departe de a fi exclusiv conservatoare, memoria îndeplinește și funcții reglatoare de reținere ierarhică a semnificațiilor, de reorganizare a lor — ea sortează și organizează datele în funcție de semnificația și valoarea lor reglatoare și adaptivă — de ștergere a datelor neactuale, de structurare în formule proprii a elementelor vechi cu cele noi.

Caracterul activ și selectiv al memoriei este legat de inteligibilitatea ei. Întipărirea, păstrarea și actualizarea sînt condiționate de înțelegerea materialului de memorat, de organizarea logică a lui, de eventuale clasificări, subordonări la care este supus pentru o mai ușoară și mai bună achiziționare a lui.

Pe tot parcursul activității de învățare, memorarea logică asigură eficiența acestei activități. Ea presupune întipărirea unor materiale al căror sens a fost înțeles, organizat pe idei centrale care subsumează sistematic celelalte date, cînd se asigură legătura organică între părțile sale.

Robert Gagné vorbește de „învățarea corpusurilor de cunoștințe", care sînt organizate din unități mai mici astfel încît ele se formează ca întreguri cu sens... Cu cît este mai bine organizată informația însușită anterior, cu atît mai ușoară este însușirea și reținerea oricărui fapt nou care poate fi raportat la această structură organizatorică.[5]

Ausubel și Robinson[6] subliniază că factorul cel mai important care influențează

[3] Paul Popescu-Neveanu, *Gîndirea și învățarea*. În: *Psihologie școlară*. Tipografia Universității, București, 1982, p. 107.

[4] David P. Ausubel, Floyd G. Robinson, *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, E.D.P., București, 1981, p. 83

[5] R. Gagne, Leslie Briggs, Op. cit.

[6] David P. Ausubel, Floyd G. Robinson., Op. cit.

învățarea rezidă în cantitatea, claritatea și organizarea cunoștințelor existente ale celui care învață. Ei arată că în cadrul structurii cognitive a fiecărui individ există anumite *idei de ancorare* (idei ancoră,) specific relevante, care subsumează noile idei ce se învață. Ausubel arată că învățarea conștientă este mai eficientă tocmai datorită avantajelor „raportării substanțiale și nearbitrare a ideilor noi la ideile relevante fixate în structura cognitivă".

Înțelegerea poate fi facilă, spontană, limitîndu-se la denumirea obiectului sau a relației noi.

Înțelegerea poate reprezenta însă un grad înalt de dificultate și complexitate. *O înțelegere discursivă*, desfășurată a unui obiect sau fenomen implică efort de gîndire, parcurgerea diverselor etape, învingerea unor dificultăți. O problemă complexă, de matematică, o sarcină de proiectare, tehnică, un studiu implică înțelegerea discursivă care poate să se extindă pe zile și ani. În aceste situații, complexe, înțelegerea capătă caracter de interpretare și se structurează ca *o rezolvare de probleme* preocupînd deci reorganizarea informației, elaborarea de ipoteze, demonstrații, formulare de concluzii. Ea evoluează de la înțelegeri parțiale la una integrală, cu efecte de restructurare a experienței cognitive a subiectului, a interesului și motivației acestuia (P. Popescu-Neveanu).

Învățarea intelectivă are bogate valențe formative care pot fi vizate cît mai detaliat și mai concret cu obiectivele operaționale. Acestea se pot referi la: procesul formării sistemelor de noțiuni, însușirea și aplicarea regulilor, definițiilor, tehnicilor de calcul, dezvoltarea proceselor de cunoaștere, formarea deprinderilor de muncă intelectuală ș.a.

3) *Învățarea operațională* este tipul de învățare care depășește simpla achiziționare a informațiilor și trece la utilizarea lor în modalități noi, neînvățate. Este învățare euristică de căutare, descoperire, rezolvare.

Învățarea prin descoperire se referă la situația în care materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învață (așa cum se petrece în învățarea prin receptare), ci reclamă o anumită activitate mentală (rearanjare, reorganizare sau transformare a materialului dat), anterioară încorporării rezultatului final în structura cognitivă.

Gîndirea este un proces de cunoaștere mijlocită (prin reflectare), avînd caracter operatoriu în toată desfășurarea ei. De aceea, învățare operațională de anumite nivele întîlnim ori de cîte ori intră în funcțiune gîndirea. Așa cum am văzut, învățarea inteligibilă se bazează, în principal, pe operațiile gîndirii. Dar, învățarea prin rezolvare de probleme presupune, cu precădere, descoperirea.

Cînd spunem învățare operațională, nu ne referim așadar la operațiile gîndirii în general, ci la acel *tip de învățare în care predomină operațiile superioare* (raționamentul analogic, integrarea informațiilor în sisteme noi, transferul), care conduc la rezolvarea unor situații problematice nu pe baza învățării, ci pe baza descoperirii.

Stadiul operațional este stadiul formării capacităților de a opera cu cunoștințele, de a le asigura funcționalitate. „Nu este suficient să știi, în sensul de a reproduce cunoștințele, ci este mai ales necesar să știi să faci, să rezolvi, să depășești dificultăți"[7].

Informațiile, cunoștințele nu se dobîndesc pentru a se depozita în intelectul elevului, pentru „a-l mobila". Cunoștințele și experiența dobîndite în prelucrarea lor trebuie să conducă la formarea capacităților de utilizare a lor în soluționarea unor probleme teoretice și practice. De aceea, recepționarea și prelucrarea cunoștințelor trebuie să se facă în optica de a li se conferi funcționalitate, calitatea de a fi eficiente în rezolvarea unor probleme. Rezolvarea problemelor înseamnă mai mult decît învățarea propozițiilor sau aplicarea unei reguli, după cum învățarea propozițiilor sau a generalizărilor este un proces mai complex decît învățarea noțiunilor, deoarece implică în mod obișnuit combinarea unor noțiuni în vederea construirii de unități ideatice mai cuprinzătoare. *Aplicarea* unui principiu (regulă, algoritm) într-un context nou presupune depășirea de către cel ce învață a limitelor minimale ale înțelegerii (adică reenunțarea cu cuvinte proprii a principiului, identificarea corectă a altor forme de prezentare verbală a acestuia ori recunoașterea unor cazuri care se încadrează sau care sînt excluse din el). *Rezolvarea de probleme* implică învățarea prin descoperire în sensul că elevului nu i se pune la dispoziție nici un procedeu învățat sau frecvent exersat care să-l ducă de la cunoștințele pe care le posedă la soluționarea problemei; el trebuie să descopere acest drum.

R. Gagné subliniază că rezolvarea problemelor este „un proces care generează o nouă învățare", cu alte cuvinte este un tip de învățare. Intelectul elevului este supus la un efort susținut în etapa emiterii ipotezelor și a descoperirii soluției. Prin activitatea desfășurată, elevul nu numai că a rezolvat problema, dar învață ceva nou „o regulă de ordin superior care intră în repertoriul său de experiență". Dacă întîlnește din nou o situație din aceeași categorie (de-acum învățată), el va putea răspunde cu ușurință prin actualizarea căii învățate, pentru el noua situație nemaifiind „o problemă". De aceea, condiția de bază a rezolvării problemelor este experiența anterioară a elevului, actualizarea regulilor învățate anterior.

O problemă se definește sub aspect psihologic ca un obstacol sau o dificultate cognitivă care implică o necunoscută și față de

[7] Vasile Bunescu, *Instrumental, operațional și funcțional în învățămîntul contemporan*, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1980

care repertoriul de răspunsuri de care dispune subiectul este insuficient sau inadecvat.

O situație problematică implică o discordanță de moment între mijloace și scopuri, între disponibilități și cerințe. Rezolvarea înseamnă depășirea prin mijloace cognitive a obstacolului, transformînd necunoscutul în cunoscut, recombinînd datele experienței anterioare și restabilind echilibrul dintre datele și cerințele problemei.

O situație problematică presupune concomitent un conflict cognitiv între cunoscut și necunoscut, unul afectiv-motivațional între posibilitate și cerințe, între aspirații și realizări și unul volițional (dificultatea de atingere a scopului), iar rezolvarea înseamnă o restructurare operațională și informațională mai simplă sau mai complexă în concordanță cu dificultatea și tipul problemei. Sînt probleme bine definite care pot fi rezolvate prin mijloace algoritmice și sînt probleme slab definite, mult mai dificile, pentru care trebuie să se găsească noi căi de rezolvare, iar altele și mai complicate, de tip euristic inventiv.

Învățarea care implică situații problematice cu grade de dificultate crescîndă îl determină pe elev să utilizeze la maximum cunoștințele acumulate și să le combine în raport cu necesitățile teoretice și practice ale sarcinilor cognitive ce trebuie realizate.

Procesul instructiv modelat după strategiile problematizării formează la elevi un stil de explorare și cunoaștere corespunzător și contribuie la dezvoltarea inteligenței și creativității.

În activitatea de rezolvare a problemelor, elevii învață și anumite strategii sau moduri de a gîndi. Strategiile sînt importante pentru rezolvarea de probleme, indiferent de conținutul problemei. Unele studii sugerează ideea că aceste strategii, privite ca scop al educației, sînt de o importanță covîrșitoare. „La urma urmei — spune Gagné — n-ar trebui oare ca instruirea oficială în școală să aibă scopul de a-l învăța pe elev cum să gîndească? Dacă strategiile s-ar preda deliberat, nu s-ar educa astfel oamenii care ar putea ajunge la capacități superioare de rezolvare de probleme în orice situație nouă?"[8]

Este cunoscut însă faptul că strategiile nu se pot învăța ca simple strategii, ci numai în cadrul activității de rezolvare de probleme ele se pot constitui ca stiluri de gîndire.

Varietatea posibilităților de concretizare în obiective operaționale a domeniului învățării operaționale este foarte mare. Reținem multitudinea nivelurilor la care pot fi antrenați elevii în rezolvarea problemelor, sporirea gradului de dificultate, a gradului de independență, a inventivității și creativității.

[8] Robert Gagné, *Condițiile învățării*, E.D.P. București, 1975, p. 203.

4. *Învățarea creativă* (sau comportamentul creator) reprezintă nivelul cel mai înalt din ierarhia comportamentală. Creativitatea, inventivitatea presupun procese cognitive foarte complexe și elevate. În învățarea creativă, elevul este pus în situația de a folosi cunoștințe care n-au mai fost antrenate anterior într-o experiență similară, de a alege din cunoștințele învățate pe acelea care-i folosesc în situația problematică dată, de a le raporta una la alta în conformitate cu cerințele problemei.

Spre deosebire de rezolvarea de probleme, comportamentul creator folosește un ansamblu de cunoștințe care nu sînt predate anume (și nici nu sînt cunoscute dinainte într-alt fel) ca relevante pentru problema respectivă. De asemenea, strategiile folosite în comportamentul creator pentru operarea cu ideile relevante de bază nu sînt nici ele, de obicei, formulate sau predate.

Bogata literatură apărută în ultima perioadă pe tema creativității, a formării comportamentului creator[9] subliniază esența creativității, factorii, etapele, precum și faptul că operativitatea intelectuală este fundamentul psihofiziologic al învățării creative și calitatea acesteia depinde în mare măsură de mobilitatea, reversibilitatea și generalitatea sistemelor operatorii de ansamblu ale inteligenței.

„Dacă materialul informativ asimilat pe calea memorial-logică este o condiție pentru operativitatea mintală ce stă la baza învățării creative — spune Nicolae Constantin Matei —, capacitățile aptitudinale creatoare (fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea etc.) constituie obiectivele educaționale necesar-logice ce trebuie să le realizeze învățarea creatoare — ele fiind virtuțile specifice omului nou, omul societății actuale"[10]

Așadar, se pune pe prim plan educarea flexibilității, a gîndirii divergente pentru rezolvarea inventivă a problemelor, care cuprinde un cîmp larg de capacități creative, de la descoperirea unor aspecte, relații, sisteme noi, pînă la crearea originală a acestora.

Omul modern, omul epocii contemporane și al viitorului este un rezolvitor de probleme și un făuritor de decizii, este un constructor de probleme și de sisteme ideative necesare rezolvării lor. De aceea, învățarea, ca proces de achiziționare nu mai este satisfăcătoare.

În ultimul timp se subliniază că «stilul de muncă intelectuală format prin învățarea și pentru *învățarea de menținere*, caracterizată prin asimilarea de cunoștințe; de soluții

[9] Erika Landau, *Psihologia creativității* (trad.), E.D.P., București, 1979; Mihaela Roco, *Creativitatea individuală și de grup — studii experimentale*, Ed. RSR 1979; Marian Bejat, *Creativitatea în știință, tehnică și învățămînt*, E.D.P., 1981; Academia de științe sociale și politice, *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățămînt*; studii de prof. univ. Paul Popescu-Neveanu, Paula Constantinescu ș.a.

[10] Nicolae Constantin Matei, *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățămînt*, E.D.P., București, 1982.

și capacități de adaptare (rapide chiar de la o situație la alta), nu mai este suficient. Este necesar un stil de muncă intelectuală care să formeze personalități apte nu atît de o învățare de menținere, cît mai ales de învățarea novatoare care formează personalități „apte de crearea unor alternative noi»[11]. Asemenea personalități vor avea capacitatea de a oferi multe soluții la problemele ridicate de evoluția științei, a vieții. Avînd o gîndire divergentă formată, ele vor putea proiecta viitorul, formulînd variante de dezvoltare a științei, a societății viitoare.

Acest nou mod de a învăța presupune un stil de muncă intelectuală activ, divergent, explorator, caracterizat prin atitudine critică, problematizare, modalități flexibile de operare cu informațiile. Este vorba de „afirmarea modului intelectual de raportare și intervenție în universul de viață și practică socială" printr-un stil de muncă intelectuală activ, divergent, explorator[12].

Tabloul corelației dintre tipurile de învățare, mecanismele intelectuale solicitate și posibilitățile variate de elaborare a unor obiective operaționale l-am dorit doar sugestiv. Întrucît psihicul elevului și personalitatea sa funcționează ca un sistem complex, este imposibil — și nici n-ar fi util — de delimitat cu exactitate ce mecanisme intelectuale funcționează în fiecare tip de învățare și ce obiective se pot propune pentru aceasta. Fiecare tip de învățare include în componența sa tipurile precedente.

Pe fondul tabloului corelativ prezentat în studiul de față se poate gîndi însă de fiecare dată asupra obiectivului major al lecției și asupra dimensiunilor pe care le pot avea sarcinile ce ni le propunem într-o anumită lecție.

[11] Vasile Bunescu, *Stilul muncii intelectuale — indicator și mijloc al învățării eficiente*, „Revista de pedagogie", nr. 6., 1982, p. 40.

[12] Lazăr Vlăsceanu, *Stilul muncii intelectuale — premisă a succesului la învățătură*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1982, p. 44.

Procesul formării competenței profesionale începe în timpul calificării

Prof. dr. CONSTANTIN PREDA

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ — CONDIȚIE A COMPETENȚEI. În industrie, agricultură, construcții, ca și în unitățile de învățămînt, de cercetare, de ocrotirea sănătății, în toate ramurile economiei naționale, lucrătorii care dispun de experiență profesională, indiferent de funcția ce o îndeplinesc — de execuție sau de conducere — sînt căutați, apreciați, promovați cu prioritate.

Prețuirea de care se bucură lucrătorii cu experiență se datorește faptului că ei obțin performanțe mai ridicate în activitatea profesională, găsesc, întotdeauna, cu mai multă ușurință soluțiile problemelor cu care se confruntă. Rezultat al interacțiunii între subiectul muncii și condițiile obiective în care se desfășoară activitatea, experiența profesională este, în actuala etapă de dezvoltare a societății, o parte integrantă, de importanță deosebită, a pregătirii pentru muncă, pentru viață. Ea se constituie în însuși procesul muncii, ca urmare a angajării întregii personalități în realizarea obiectivelor propuse, ceea ce îi conferă o mare valoare. În cadrul interacțiunii la care ne-am referit lucrătorii dobîndesc nu numai noi informații, și noi deprinderi de muncă. Mult mai importante decît acestea sînt *concluziile, învățămintele* pe care ei le desprind în procesul căutării și aplicării soluțiilor de rezolvare a problemelor cu caracter profesional, atitudinile pe care și le formează. Acumulînd experiență profesională, lucrătorii își dezvoltă aptitudinile solicitate, învață să folosească operațiile gîndirii — analiza și sinteza, comparația, generalizarea și concretizarea etc. — cu aplicație la profesie și, deci, și în general. În orice domeniu și-ar desfășura activitatea, *prin însușirea experienței profesionale lucrătorii își îmbogățesc, cantitativ și calitativ, pregătirea profesională, își sporesc competența*, ceea ce, se înțelege, are repercusiuni pozitive asupra calității și eficienței muncii depuse.

ȘCOALA ȘI FORMAREA EXPERIENȚEI PROFESIONALE. Procesul acumulării experienței profesionale este de foarte lungă durată. Practic, el nu se încheie decît odată cu activitatea profesională însăși. Oricît de pregătit ar fi cineva în profesia sa, tot va mai trebui să învețe pentru a se adapta la condițiile în necontenită schimbare, pentru a ține pasul cu dezvoltarea generală a societății.

Dacă formarea experienței necesare pentru exercitarea profesiei cu performanțe ridicate este un proces care, în linii mari, durează cît activitatea profesională, în actuala etapă de dezvoltare a societății bazele acestui proces sînt puse încă în timpul școlarizării, îndeosebi în perioada calificării. În școală, în cadrul unui învățămînt conceput în contextul strategiilor educației permanente, se realizează nu numai etapa formării profesionale a tineretului, dar se constituie și premisele pregătirii ulterioare continue a lucrătorilor de pe toate treptele ierarhice. Tocmai de aceea, în documentele de partid și de stat se subliniază necesitatea perfecționării necontenite a procesului instructiv-educativ din unitățile de învățămînt de toate gradele, a legării acestuia mai strîns de viață, a integrării organice a învățămîntului cu cercetarea și producția.

Studierea influenței cunoștințelor însușite în învățămîntul liceal și profesional, ca și în cel superior, asupra formării experienței necesare în muncă, conduce la concluzia că, cu cît cunoștințele care au tangență cu viitoarea profesie sînt mai bogate și mai temeinice, cu atît procesul însușirii experienței respective se realizează într-un timp mai scurt. De acest fapt se ține seama, într-o formă sau alta, la încadrarea și promovarea lucrătorilor din toate ramurile. De exemplu, actele normative privind promovarea muncitorilor de la o categorie de încadrare la alta prevăd perioade de stagiu în categoria anterioară mai scurtă pentru absolvenții unor forme de calificare superioare tocmai pentru că, implicit, se consideră că aceștia își însușesc experiența profesională necesară (își ridică, prin exercitarea meseriei, nivelul de competență) într-un timp mai scurt.

Aplicînd principiul determinării cerințelor de pregătire, rezultă că cunoștințele necesare formării experienței profesionale și care pot fi, în bună măsură, însușite încă în anii de școală, se împart în trei grupe principale:

— cunoștințe privind caracteristicile obiectelor muncii (materii prime și materiale, diferite bunuri supuse intervenției lucrătorilor în procesul muncii în vederea depanării, recondiționării, modernizării ș.a.m.d.);

— cunoștințe privind destinația, modul de funcționare și randamentul mașinilor, instalațiilor, utilajelor și a altor mijloace de muncă, precum și referitoare la caracteristicile tehnologiilor, regulile de T.S.M. și P.S.I.;

— cunoștințe privind capacitățile proprii, fizice și psihice, condițiile în care se pot obține rezultate superioare în muncă, performanțele, în comparație cu alți lucrători și cu cerințele sociale, în folosirea obiectelor muncii și mijloacelor de muncă, în realizarea normelor de muncă stabilite și satisfacerea exigențelor de calitate.

Pentru a se constitui ca elemente ale experienței profesionale și a stimula procesul de formare a ei în continuare, este necesar ca aceste cunoștințe să se distingă prin temeinicie, printr-o mare finețe și eficiență, să aibă caracter de instrumente operatorii, să poată fi utilizate în acțiuni practice sau mentale. Totodată, încorporarea lor în structura cognitivă trebuie să se facă în mod organic, realizîndu-se într-un grad înalt tipul de învățare conștientă.

Cunoștințele la care ne-am referit, în măsura în care reflectă fidel realitatea înconjurătoare, constituie materialul necesar desfășurării proceselor de gîndire în domeniul profesiei (desigur, prin transferul de experiență intelectuală și în alte domenii). Experiența profesională, departe de a se confunda cu rutina, cu automatismele fără semnificații logice, este în primul rînd *înțelegere*, adică descoperirea legăturilor dintre obiecte și fenomene, detașarea relevantă a unor relații esențiale dintre obiecte și fenomene. Fără astfel de cunoștințe, actul înțelegerii, act intelectual avînd însemnătatea unei reflectări cognitive, nu poate avea loc. Însușirea informației adecvate este o etapă premergătoare, obligatorie, pentru realizarea înțelegerii. Iată de ce, propunîndu-și să învețe pe elevi să gîndească — obiectiv de foarte mare însemnătate — școala are obligația să asigure însușirea de către aceștia a informației necesare, bineînțeles, inclusiv în direcția pregătirii pentru profesie. Nu putem fi de acord cu opinia unor specialiști străini, care consideră că esențialul este ca în școală tinerii să-și dezvolte doar capacitățile generale de a gîndi, urmînd ca cunoștințele concrete de ordin profesional să fie însușite ulterior.

Fiind rezultatul înțelegerii, experiența profesională, ca și experiența de viață în general, are limite care sînt determinate de însuși gradul de înțelegere. În experiență se reflectă nu numai înțelegerea corectă a realității, dar și înțelegerea greșită sau trunchiată, precum și lipsa de înțelegere. Referindu-ne la experiența profesională, putem formula concluzia că școala, precum și ceilalți factori cu atribuții instructiv-educative, au datoria să asigure toate condițiile — de ordin formativ și informativ — pentru înțelegerea de către tineri a profesiei în toate ipostazele ei. De asemenea, se impune a se sublinia că experiența nu este, în sine, ceva pozitiv cu necesitate. Îndeosebi experiența socială care are multe și profunde interferențe cu experiența profesională, poate avea un caracter negativ. Se poate forma nu numai o experiență utilă societății, care înnobilează per-

soana respectivă, ci și o experiență de gen contrar.*

MODALITĂȚI DE FORMARE A EXPERIENȚEI PROFESIONALE. În proiectarea și organizarea acțiunilor menite să ducă la optimizarea începerii procesului de însușire de către tineri a experienței profesionale se impune a se avea în vedere că oamenii sînt observatori și experimentatori naturali, spontani. Din cele mai vechi timpuri, indivizii umani au cercetat necontenit mediul ambiant și pe ei înșiși, acumulînd noi și noi cunoștințe, au experimentat fără întrerupere mijloacele de muncă și tehnicile de lucru, formele de organizare socială, precum și relațiile umane, în ansamblul lor. Cu foarte mult timp înaintea apariției cercetării științifice ca preocupare distinctă a unor membri ai societății, oamenii dispuneau de capacități și utilizau metode și tehnici de investigare și experimentare spontană a realității. Cercetarea și experimentarea necontenită, pe diverse planuri a realității, nu reprezintă — și n-a reprezentat niciodată de cînd a apărut specia umană — doar o manifestare ieșită din comun a unor indivizi dotați excepțional, ci o stare normală, naturală, caracteristică tuturor indivizilor considerați normali.

Ca urmare a necontenitei observări și cercetări — mai întîi spontane, iar apoi și cu mijloace științifice — a realității, din cele mai variate unghiuri de vedere, fiecare individ își formează, în funcție de planul de viață** și trăsăturile propriei personalități, o anumită experiență de viață, în care, în etapa istorică actuală, se circumscrie, ca parte componentă, și experiența profesională. Cadrele didactice, toți factorii responsabili de pregătirea tinerilor pentru viață, pentru profesie trebuie să cunoască modul cum se realizează procesul natural, spontan al acumulării experienței și, bazîndu-se pe principiile pedagogiei, folosind metodele și procedeele didactice, să asigure desfășurarea acestui proces în concordanță cu obiectivele educaționale, cu cerințele activității profesionale și ale dezvoltării armonioase a personalității fiecărui tînăr.

Din cercetările pe care le-am efectuat, se desprinde concluzia că, în principal, sînt cinci modalități de formare a experienței profesionale, care pot și trebuie folosite și în cadrul școlii:

1. **Activitatea practică.** Orice lucrător, exercitîndu-și un timp oarecare atribuțiile profesionale, ajunge să cunoască mai profund meseria, funcția respectivă, iar acest plus de cunoaștere este dat, în numeroase cazuri, de experiența acumulată prin însăși activitatea practică desfășurată. În cazul acestei activități, lucrătorul respectiv a avut posibilitatea să observe, să cerceteze domeniul său de acțiune însușindu-și astfel noi și noi cunoștințe, priceperi, deprinderi, și-a dezvoltat și cultivat aptitudini și atitudini care, toate la un loc, s-au constituit ca experiență profesională.

Avîndu-se în vedere toate acestea, în perioada calificării profesionale trebuie să se acorde și timpul necesar activității practice. Această activitate nu trebuie înțeleasă ca o simplă aplicație practică a cunoștințelor teoretice, ca o simplă exemplificare, ci ca o modalitate foarte importantă de pregătire pentru profesie. Totodată, această activitate, pentru a fi eficientă, trebuie să se desfășoare sub conducerea unor cadre bine pregătite din punct de vedere pedagogic.

O mare importanță în însușirea experienței profesionale pe această cale o are exercițiul. Este necesar însă să se țină seama de faptul că pentru obținerea rezultatelor scontate cel ce desfășoară activitatea practică trebuie să gîndească necontenit modul cum acționează, să înțeleagă legăturile multiple din cadrul acțiunilor sale, să poată lua cunoștință de calitatea, de performanțele obținute.

2. **Însușirea experienței pe bază de exemple.** Experiența profesională se însușește nu numai prin activitatea practică personală, ci și prin preluarea ei de la cei ce au reușit s-o acumuleze mai înainte. Nu-i nevoie ca fiecare lucrător să încerce diferite procedee de lucru pentru a-l găsi pe cel mai bun. Odată ce procedeul optim a fost găsit, chiar și numai de către o singură persoană, ceilalți lucrători îl pot prelua. Se realizează astfel un transfer de experiență, ceilalți lucrători însușindu-și experiența necesară cu economie de efort.

Această modalitate de însușire a experienței profesionale este larg folosită în toate domeniile activității economice și social-culturale sub forma generalizării experienței pozitive. Desigur, ea își găsește o largă aplicare și în procesul calificării profesionale, tinerii însușindu-și experiența instructorilor, dar și pe cea a colegilor avansați.

3. **Însușirea experienței generalizate.** Experiența profesională se acumulează nu numai ca experiență a unor indivizi sau colective, ci și într-o formă generalizată la nivelul întregii societăți, prezentată în manuale, lucrări științifice etc. În vederea însușirii experienței aflate în această formă, lucrătorii trebuie să dispună de capacități de studiu individual, de înțelegere a mesajului științific, de concretizare și particularizare corectă a cunoștințelor teoretice. În condițiile existenței unor astfel de capacități, un depanator de televizoare poate ajunge la stabilirea în timp scurt a părților de circuit unde trebuie făcute măsurările în vederea depanării unui anumit tip de defect și de aparat, nu ca urmare a multor încercări (procedeul încercării și erorii) sau însușindu-și experiența unui alt

---

* Și un gangster poate deveni mai experimentat, și deci, mai „eficient" după cum și un chiulangiu se poate „perfecționa" în ipostaza de chiulangiu, devenind astfel mai dificil de depistat și combătut.

** Prin *plan de viață* al unui anumit individ se înțelege ansamblul condițiilor în care acesta a trăit și acționat.

depanator, ci pe baza cunoştinţelor de specialitate, de ordin teoretic, cu privire la piesele cele mai solicitate şi cu fiabilitate mai redusă în televizoarele de tipul respectiv.

Dacă luăm în consideraţie faptul că ponderea muncii intelectuale creşte necontenit în orice meserie, specialitate se poate cu uşurinţă trage concluzia că pregătirea teoretică de specialitate, şi nu numai cea de specialitate, realizată în şcoală are o mare importanţă în punerea bazelor procesului de formare a experienţei profesionale.

4. **Acţiunea pe plan mental.** Caracteristic pentru om este că, înainte de a efectua o acţiune în mod practic, el o efectuează mai întîi pe plan mental O efectuează, căutînd să soluţioneze o problemă şi luînd o decizie (în urma unor calcule, a analizării datelor şi faptelor pe care le cunoaşte, a unor comparaţii ce le face între diferite variante posibile de realizare a obiectivului propus). În efectuarea acţiunii pe acest plan sînt prezente nu numai operaţiile gîndirii de care s-a amintit, ci şi imaginaţia. În loc ca găsirea soluţiilor să fie rezultatul întîmplării, nepregătite de gîndire şi imaginaţie, sau al imitaţiei fără discernămînt, ceea ce înseamnă un mare consum de timp şi efort şi o eficacitate foarte îndoielnică, pe calea acţiunii pe plan mental efectul activităţii practice este prefigurat, proiectat, antecalculat. Toate modalităţile menţionate anterior de însuşire a experienţei profesionale se realizează purtînd pecetea acţiunii, experimentării mentale. Dar modalitatea la care ne referim de această dată se întîlneşte foarte adesea şi de-sine-stătătoare. Se pot trage concluzii, însuşi învăţăminte şi din acţiunile efectuate exclusiv pe plan mental, concluzii şi învăţăminte pentru activitatea profesională cu valoare similară celei a concluziilor şi învăţămintelor trase ca urmare a utilizării celorlalte modalităţi. De exemplu, realizarea pe plan mental a calculului eficienţei economice a unui produs oarecare furnizează nu numai date privind oportunitatea introducerii în fabricaţie a produsului respectiv, dar contribuie şi la formarea experienţei în calcularea eficienţei economice în general.

5 **Cercetarea ştiinţifică.** Apărută pe o anumită treaptă a dezvoltării societăţii, dar în contextul capacităţilor generale ale oamenilor de observatori şi experimentatori spontani, naturali cercetarea ştiinţifică reprezintă nu numai o specializare, de tot mai mare importanţă, în cadrul diviziunii sociale a muncii, dar şi cea mai eficientă modalitate de pregătire într-un domeniu anumit, inclusiv de acumulare a experienţei profesionale. De aceea, se impune ca unităţile de învăţămînt să familiarizeze, în mod gradual, pe tineri cu metodologia cercetării ştiinţifice şi să-i antreneze, treptat, într-o astfel de activitate, să le formeze o mentalitate ştiinţifică şi deprinderi de utilizare a procedeelor ştiinţifice.

Pentru a realiza efectul dorit, modalităţile de formare a experienţei profesionale trebuie utilizate ţinîndu-se seama de cuceririle ştiinţei pedagogiei şi, îndeosebi, de teoriile învăţămîntului formativ, ale învăţării conştiente şi învăţării prin descoperire, ale influenţei şcolii, dar şi a mediului asupra formării atitudinilor, mentalităţilor, aspiraţiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Bruner, S., Jerôme, Olsen, R., David, *Apprentisage par expèrience directe et apprentisage par experience mediatissée*, în „Perspectives", Revue trimestrielle, vol. III, nr. 1, Printemps, 1973, UNESCO.
2. Mureşan, Pavel, *Învăţarea socială*, Editura Albatros, Bucureşti, 1980.
3. Piaget, J., *Biologie et connaissance*, University of Chicago Press, 1971.
4. Preda, Constantin, *Formarea şi perfecţionarea profesională în procesul muncii*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1980.
5. Urbanczyk, Franciszek, *Didactica pentru adulţi*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1975.
6. Schiopu, Ursula, Verza, Emil, *Psihologia vîrstelor*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1981.

Încercare reuşită de sinteză a psihopedagogiei contemporane a lecţiei

A FACE PREZENTAREA UNEI LUCRĂRI de psihopedagogie şcolară cum este aceasta, înseamnă, înainte de toate, a-i fixa locul şi contribuţia la mişcarea de idei a gîndirii pedagogice şi psihologice contemporane, cu toate implicaţiile de ordin teoretic şi practic-aplicativ menite să optimizeze influenţele formative exercitate asupra elevilor.

Este îmbucurător faptul că în ultima vreme sporeşte numărul cercetărilor care îşi aduc contribuţia analizînd — de pe poziţiile datelor psihologiei genetice, *pedagogiei funcţionale*, ergonomiei şcolare, sociologiei educaţiei etc. — fenomenele şi evenimentele aşa cum ele se produc în mod efectiv în şcoală, în procesul bilateral al „predării-învăţării", în sistemul relaţiei „profesor-elev". Aceste investigaţii, după cum bine se ştie, fac parte din categoria acelora care declanşează procese transformatoare şi novatoare în domeniul învăţămîntului, fiind deschizătoare de noi perspective, cu totul străine de practicile, rutina şi fisurile pedagogiei tradiţionale. Ele îl *ajută pe dascăl să-şi adapteze* comportamentul pedagogic la „realitatea psiho-socio-culturală a elevului", la schimbările observabile ale acestuia. Datorită retroinformaţiei pedagogice astfel obţinută („feed back"-ul opti-

Prof. A. CHIRCEV

(Continuare în pag 16)

*Miron Ionescu, *Lecţia — între proiect şi realizare*, Edit. Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Cercetări privind eficiența procesului de învățămînt

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

I. *ÎN INIȚIEREA ACESTEI CERCETĂRI am pornit de la convingerea, care căpăta contururi din ce în ce mai sigure, pe măsură ce cunoaștem activitatea concretă a mai multor cadre didactice, că există o discrepanță între eforturile care se fac pentru realizarea unei calități superioare în învățămînt și rezultatele care se obțin. Deși cadrele didactice, în marea lor majoritate, se străduiesc cu simț de răspundere să înfăptuiască imperativul actual al învățămîntului românesc, acela de a realiza o nouă calitate, superioară, efectul eforturilor, concretizat în nivelul de pregătire al elevilor, nu se ridică la cel cerut de epocă, deși posibil. Această constatare are în vedere rezultatele autentice ale elevilor și nu pe cele sugerate de notele din cataloage, care de multe ori nu reflectă corect nivelul de pregătire. Știm că numai promovabilitatea autentică este un indicator al calității, de mare eficiență. Acest indicator poate acționa ca pîrghie reglatoare, de ameliorare a procesului de învățămînt încă în timpul școlarității, deci mult mai operativ decît indicatorul integrării în activitatea social-productivă, care, deși de mare valoare, acționează după absolvire, deci post hoc.*

Observațiile făcute în multe școli* ne-au determinat să inițiem această cercetare și să ne propunem *conturarea unui demers* didactic care să asigure:

— o promovabilitate maximă autentică (barrarea pierderilor în învățămînt);

— un nivel de pregătire, cît mai aproape de cel maximal, la majoritatea elevilor.

În fapt, deși aceste obiective ale cercetării noastre decurg firesc din constatările noastre, ele sînt în același timp și expresia unei cerințe pusă în fața *școlii ca instituție de instrucție și educație*, expresie a însăși rațiunii ei de a fi, căci *„Obligația statului, a societății nu este să-i scoată afară din școală pe cei care învață mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare"*[1].

II. *ETAPELE CERCETĂRII:*

1. Într-o **primă etapă** ne-am propus să stabilim, pe cît posibil, **un inventar al cauzelor care împiedică realizarea unui proces de învățămînt de mare eficiență** (anul școlar 1980—1981). În stabilirea acestor cauze ne-am orientat exclusiv spre cele care țin de activitatea directă a cadrului didactic desfășurată la clasă. Am procedat în acest fel pentru că, deși sînt și alți factori care influențează procesul didactic, învățătorul, profesorul sînt cei care, ținînd seama și de ceilalți factori, organizează corespunzător condițiilor date, procesul de instruire și

* Observațiile care ne-au condus la inițierea acestei cercetări s-au făcut cu ocazia inspecțiilor speciale pentru obținerea gradului I în învățămînt și a multor vizite făcute în școli cu ocazia diferitelor expuneri sau conferințe.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Editura politică, București, 1973, p. 10.

educare în școală. În afară de aceasta, ne-am propus ca acestora să le punem la dispoziție un demers didactic eficient.

Pentru a depista și sistematiza aceste cauze ne-am pregătit special să observăm ce se întîmplă în procesul de învățămînt, căci știam că în învățămînt mulți „se uită", dar numai cei care știu „să vadă" și „pricep". Practica instructiv-educativă are și acest specific: ceea ce se percepe direct, de cele mai multe, ori este neesențial; numai ce se vede cu ochii minții poate deveni și esențial. De aceea, am studiat o serie de lucrări axate pe probleme de teoria instruirii, de psihologia învățării, pe cele care privesc procesul de învățămînt ca sistem sau care îl analizează și din punctul de vedere al ciberneticii și al teoriei informației. Studierea lucrărilor ne-a ajutat să „vedem" mult mai clar mecanismele procesului didactic și să sesizăm cauzele care ne pot explica ineficiența. Semnalăm de pe acum faptul că abordarea sistemică a procesului de învățămînt nu este suficientă căci „entitățile vii, precum și populațiile de entități vii nu pot fi reduse numai la sistem"[2]. În principal, am beneficiat de modul interdisciplinar de abordare a acestui proces complex și, în felul acesta, am putut contura acele cauze care țin de activitatea cadrului didactic și împiedică eficiența deplină a acestuia. Ele pot fi formulate astfel: a) *nerealizarea conexiunii inverse;* b) *insuficienta precizare și operaționalizare a obiectivelor;* c) *realizarea diferențierii într-o concepție eronată;* d) *realizarea deficitară a motivației pentru învățare;* e) *activizarea elevilor pe baza unei înțelegeri greșite a acestui concept;* f) *insuficienta folosire a evaluării ca pîrghie pentru îmbunătățirea procesului de învățămînt.*

Nu ne-am propus să calculăm ponderea fiecărei cauze, deoarece eficiența procesului de învățămînt depinde de ansamblul acestora, constituite în sistem, iar de cele mai multe ori ele se interferează, se implică unele pe altele în proporții greu de decelat. Dealtfel, din punctul de vedere al cercetărilor noastre, această ierarhizare nu ar fi necesară, întrucît demersul didactic pe care-l propunem este valoros tocmai pentru că le are în vedere și le poate înlătura pe toate, el constituind un demers unitar. Fiecare din aceste cauze au mai fost studiate și s-au elaborat și experimentat unele modalități eficiente de înlăturare a lor, dar izolat. Demersul pe care-l propunem vizează înlăturarea tuturor, printr-o organizare nouă, unitară a procesului didactic.

a) **Conexiunea inversă**, ca informație operativă de la efectul acțiunii, este principiul fundamental al oricărei acțiuni eficiente. Se constată că în procesul de învățămînt acest principiu funcționează cu întîrziere și de aceea cu puțină eficiență. Astfel, în modul actual de organizare a învățării profesorul nu are posibilitatea să constate operativ, deci eficient, dacă fiecare din dificultățile întîlnite într-o lecție au fost sau nu depășite de către toți elevii clasei. El nu are informații operative de la efectul acțiunilor sale și deci nu poate, decît tîrziu, să intervină pentru remedierea eventualelor neînțelegeri, parțiale sau totale, ale unor elevi. Neînțelegerile se acumulează între timp (mai repede chiar decît înțelegerile) și alterează continuu explicațiile viitoare, care, de regulă (chiar așa trebuie), se bazează pe cele anterioare. Se ajunge astfel la rămîneri în urmă și chiar la pierderea interesului elevului pentru învățarea obiectului respectiv. Verificarea cunoștințelor, a potențelor sale și a deprinderilor specifice cerute de lecție se face pentru fiecare elev la un interval de 2—3 săptămîni, dar între timp s-au acumulat neînțelegeri, greu de înlăturat. De asemenea, elevii au nevoie de informații despre nivelul la care au înțeles, au depășit sau nu au depășit fiecare din dificultățile lecției, au nevoie de informații de la efectul acțiunilor de învățare. Dar nici ei nu pot primi din partea profesorului, pentru fiecare dificultate, confirmarea sau infirmarea modului în care le-au depășit sau nu le-au depășit. Se înțelege că în felul acesta se deschid porțile rămînerii în urmă la învățătură[3].

Rezultă că principiul fundamental al oricărei acțiuni eficiente nu se realizează în modul actual de organizare a procesului didactic și este greu de presupus că încălcîndu-se tocmai acest principiu sînt posibile ameliorări.

b) *Definirea, operaționalizarea și comunicarea* (de multe ori este posibil) *a obiectivelor* se realizează în puține situații și de multe ori incorect.

Din cele trei categorii de obiective[4] (cognitive afectiv-relaționale și senzorio-motrice) nici chiar cele cognitive și senzorio-motrice, care sînt mai ușor de definit și operaționalizat, nu sînt bine definite și operaționalizate. Cele mai frecvente greșeli se întîlnesc în confundarea diferitelor categorii de obiective (după gradul lor de generalitate). Se confundă obiectivele generale ale treptei de învățămînt cu cele ale unei clase sau, dacă din programă se pot reține obiectivele la disciplina școlară respectivă, profesorii, învățătorii nu le elaborează pe cele privind fiecare lecție și nici

[2] Mihai Drăgănescu, *Tehnologie și societate*, „Contemporanul", nr. 12 (1897), din 16 martie 1983.

[3] Vasile Bunescu, *Pedagogia cibernetică și aprofundarea procesului de învățămînt*, în vol. „Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată", E.D.P. București, 1968.

[4] B. S. Bloom, S. T. Hastings, G. F. Madaus, *Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaționale*, în „Caiete de pedagogie modernă" nr. 6, E.D.P., București, 1977; Landsheere G. De, Landsheere, Viviane De, *Définir des objectifs de l'éducation*, Bruxelles, 1975.

nu le formulează (operaționalizează) corect pentru a putea fi prezentate elevilor și deci pentru a deveni și stimuli motivaționali actuali. Astfel, la lecția de gramatică, la clasa a III-a, despre adjectiv, învățătoarea socotește că obiectivul lecției este: „să știe ce este adjectivul"; ea nu poate preciza care sînt obiectivele cognitive ale lecției respective. La fel, la matematică, la lecția despre monoame, profesorul formulează, global și ineficient: „să știe ce este un monom", fără să precizeze cu claritate că elevul trebuie, la sfîrșit, să: *definească monomul, să precizeze partea nedeterminată și cea determinată, să precizeze gradul monomului, să reducă la forma canonică* etc.

Deficiențele legate de operaționalizarea obiectivelor creează condiții nefavorabile unei învățări eficiente căci nu se pot *orienta* clar activitățile didactice, nu se poate evalua o activitate didactică, deoarece aceasta presupune o raportare la obiective, nu se poate realiza *o motivare* suficientă a elevilor etc.

c) *Organizarea diferențiată a instruirii* este de multe ori deficitară. De obicei se fac confuzii între învățămîntul *diversificat, diferențiat* și *individualizat*[5], iar în practica la clasă se lucrează pe fișe de dificultăți diferite (elevii fiind considerați de la început slăbuți, buni, foarte buni etc.), în momentul consolidării cunoștințelor și nu în momentul esențial al lecției, cel al achiziționării cunoștințelor, sau se lucrează pe grupe care se doresc *omogene*, dîndu-se grupelor de învățat chestiuni diferite. Se încalcă astfel principiul fundamental al învățămîntului românesc, acela ca *toți elevii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare*. Grupele trebuie să se constituie din elevi cu niveluri diferite pentru că în felul acesta de la cei buni învață și cei slabi și toți pot să-și însușească cunoștințele prevăzute de programă; fișele ar trebui să fie unice și într-o succesiune gradată de dificultăți.

d) *Motivația* este de cele mai multe ori acuzată de nerealizările întîlnite în învățămînt. Cadrele didactice greșesc adesea fie pentru că au convingerea că interesele, motivele sînt înnăscute sau se datoresc exclusiv unor cauze din afara școlii și din acest motiv nu-și propun modalități de educare a intereselor epistemice, a motivației pozitive pentru învățătură, fie pentru că chiar atunci cînd își propun educarea intereselor, a motivelor pentru studierea obiectului respectiv, procedează printr-o exagerare a *motivației proiective* și printr-un apel, de asemenea, exagerat la *formulările negative*, la prezentarea numai a interdicțiilor privitoare la săvîrșirea unor acte negative.

Deși nu se poate nega valoarea acestor modalități, folosirea lor exagerată sau chiar exclusivă este dăunătoare. Se știe că nu se poate ajunge la o *motivație proiectivă* dacă *motivele actuale*, legate de activitatea prezentă, nu există; aspirațiile pentru viitor sînt menținute și intensificate îndeosebi și prin însumarea graduală a satisfacțiilor prezente. De asemenea, este cunoscut faptul că stimularea și dinamizarea sînt note definitorii ale motivației. Dacă procedăm exagerat, prin interdicții, este greu de presupus că vom forma tinerii pentru acțiune.

e) *Activizarea elevilor* este o sursă principală de creștere a eficienței educației; dar în practică, de multe ori, se au în vedere aspecte neesențiale pentru realizarea unei autentice activizări. Deși cadrele didactice cunosc bine cerințele cu privire la *transformarea elevului în subiect activ al propriei formări*, ideea fundamentală privitoare la o activizare autentică a elevului, de multe ori acesta este considerat activ chiar dacă activitatea pe care o desfășoară este o simplă reproducere mecanică a unei activități deja învățate. Un exemplu, care ne face să înțelegem ce înseamnă o activizare autentică, îl poate constitui modul de mobilizare a elevului pentru formarea deprinderii de scriere corectă ortografică. Dictarea se face de către profesor sau învățător după normele metodice cunoscute, elevii vor scrie însă dictarea pe un rînd al caietului de dictando și unul îl vor lăsa liber. După terminarea dictării se strîng lucrările, învățătorul sau profesorul le corectează, subliniază cu roșu fiecare greșeală, iar în dreptul fiecărei greșeli, pe marginea caietului, va scrie: „vezi pag... din gramatică". La înapoierea lucrărilor le va cere elevilor ca pentru ora viitoare să scrie lucrarea încă o dată pe rîndurile rămase libere, dar corect, consultînd manualul la paginile indicate. În felul acesta elevul devine activ și conștient, el este solicitat să facă efort, să studieze regula pe care a încălcat-o, să-și repare singur greșelile. În plus, ucrîndu-se astfel, elevul se va obișnui să studieze, să consulte manualul, să simtă nevoia acestuia.

f) *Evaluarea* este, de cele mai multe ori, considerată de cadrele didactice numai o pîrghie de stimulare, prin notă, a activității elevilor; nu este suficient cunoscută valoarea ei pentru reglarea procesului de învățămînt, pentru ameliorarea continuă a activității profesorului de organizare și desfășurare a procesului didactic. Această situație este accentuată și de insuficienta cunoaștere a problemelor teoretice și practice privitoare la definirea și operaționalizarea obiectivelor. Nefiind clar formulate și operaționalizate obiectivele unei lecții, sau măcar ale capitolului, evaluarea devine inoperantă, ea pretinzînd întotdeauna o raportare la finalitățile ce ți-ai propus. În asemenea situații, este firesc să nu se sesizeze necesitatea evaluării continue. Dealtfel, necunoașterea funcțiilor evaluării continue (predic-

[5] Ion T. Radu, *Învățămîntul diferențiat, concepții și strategii*, E.D.P., București, 1978; V. Bunescu, *Individualizarea instrucției și educației, cale de creștere a eficienței procesului didactic*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1978.

tivă, formativă și sumativă) duce în practică la nefolosirea acestei pîrghii extrem de valoroase pentru creșterea eficienței procesului de învățămînt.

În adevăr, am constatat că extrem de puține cadre didactice verifică, înainte de a trece la tema nouă, dacă toți elevii au cunoștințele și deprinderile necesare pentru a se putea realiza obiectivele temei noi. Cu alte cuvinte, cadrele didactice „nu verifică existența *ideilor ancoră*" cum le numește Ausubel[6], înainte de a trece la realizarea obiectivelor lecției noi. Precizăm că, de multe ori, lecția de „ieri" nu conține ideile ancoră necesare lecției noi. Cadrele didactice confundă, adesea, verificarea temei pentru acasă cu verificarea *ideilor ancoră*. Din această cauză (nerealizarea *evaluării predictive*), încă din primul moment al fiecărei lecții se deschid porțile rămînerii în urmă a unor elevi.

De asemenea, de cele mai multe ori, nu se realizează *evaluarea formativă* (de progres), adică nu se verifică dacă fiecare elev, în fiecare lecție, a realizat obiectivele propuse. Modul actual de verificare se face (dacă se face) fără referire la obiective (căci nu sînt definite) și exclusiv oral. În aceste condiții nu pot fi verificați toți elevii clasei dacă au realizat fiecare obiectiv și se deschid iarăși porțile rămînerii în urmă, iar cei care nu au realizat obiectivele nu fac, imediat, obiectul unei activități diferențiate. Cadrul didactic nu știe, în felul acesta, în ce direcție să acționeze și pentru care elevi, pentru a-și îmbunătăți activitatea de instruire și învățare a elevilor.

În ce privește *evaluarea sumativă*, nu am putut constata o înțelegere corectă a acesteia la toate cadrele didactice. De multe ori, nu se practică o evaluare sumativă, care să vizeze depășirea unor dificultăți teoretice sau practice prin integrarea noilor cunoștințe și deprinderi dobîndite prin realizarea obiectivelor lecției noi cu vechile cunoștințe. Se încalcă, în principal, cerințele principiului succesiunii și continuității în învățare, dar și celelalte principii care acționează în sistem și se creează condiții ale ineficienței.

2. În a **doua etapă a cercetării** am elaborat un demers didactic care *ipotetic* poate înlătura cauzele mai sus prezentate și constatate în etapa observațiilor intense, făcute la peste 300 de lecții, la toate obiectele de învățămînt (afară de educația fizică, muzică și desen), începînd din clasa a II-a pînă la clasele a XII-a și a XIII-a (seral). Demersul nostru didactic a fost elaborat și pe baza sugestiilor întîlnite în „modelul" lui John Carroll intitulat *Învățarea deplină*[7], ca și în orientarea „pedagogia curbei în „J" sugerată de Gilbert de Landsheere[8]. De asemenea, am avut în vedere și lucrarea Olgăi Oprea[9], studiile lui Benjamin Bloom[10], Bal, R. de și Paquay-Beckers, Jackueline[11] și Babanski, I.K.[12].

Premisele teoretice ale acestui demers sînt expresia cuceririlor în domeniul psihopedagogiei învățării și instruirii. El nu vizează schimbarea programelor existente, deși aplicarea lui generalizată ar putea duce și la îmbunătățirea acestora, ci numai să determine folosirea unui complex de procedee și de tehnici didactice menite să asigure, așa cum am precizat în obiectivele cercetării, un mai ridicat nivel de învățare pentru majoritatea elevilor.

Convingerea, și a noastră, conturată și confirmată de mulți psihopedagogi este că aptitudinea de învățare este generală, că indivizii sănătoși pot să învețe, aptitudinea de învățare putînd fi identificată luînd în considerare ritmurile de avansare în achiziționarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Aceasta înseamnă că sînt necesare condiții de învățare — adaptate acestor ritmuri — pentru a se realiza o învățare eficientă. Dealtfel, se constată că în prima zi de școală marea majoritate a elevilor nu știu să citească și să scrie. La sfîrșitul anului școlar zdrobitoarea majoritate a copiilor normali ajung să citească și să scrie, chiar cu performanțe foarte bune. Dacă la citit-scris se pot obține asemenea rezultate, și după cum se știe aceasta nu este deloc o activitate ușoară, de ce nu s-ar putea obține aceleași rezultate și la celelalte obiecte de învățămînt? La această întrebare, pusă de toate organele de învățămînt din lume, se poate da un răspuns afirmativ numai dacă organizarea și desfășurarea procesului didactic sînt fundamentate științific. Această organizare și desfășurare am concretizat-o într-un demers didactic ipotetic, care însumează toate soluțiile date izolat cauzelor pe care le-am prezentat mai sus. În adevăr, cercetările psihopedagogice au dat soluții, verificîndu-le însă izolat, atît cu privire la *conexiunea inversă* cît și la toate celelalte: *obiective, diferențiere, motivație, activizare, evaluare*. Demersul pe care-l experimentăm a constituit ipoteza cercetărilor noastre, care vizează creșterea eficienței procesului didactic printr-o nouă organizare și desfășurare a acestuia.

[6] David Ausubel și Floyd S. Robinson, *Învățarea în școală*, E.D.P., București, 1981.
[7] Carroll, John B., *A model of school learning* In: Teachers College Record. New York, vol. 64, nr. 8, mai 1963.
[8] Gilbert de Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele* (Manual de docimologie), trad., E.D.P., București, 1975.
[9] Olga, Oprea, *Tehnologia instruirii* E.D.P., București 1979.
[10] Bloom, Benjamin S., *Individual differences in learners and in learning;* In: Bloom, Benjamin S., *Human characteristics and school learning*, New York, McGraw Hill, 1976.
[11] Bal, R. de et Paquay-Beckers, Jackueline, *Les fonctions de l'évaluation*. În: Cahiers pedagogiques, Nantes, nr. 162, mars. 1978.
[12] Babanski, I. K., *Optimizarea procesului de învățămînt*, E.D.P., București, 1978.

a) Se păstrează, ca prim moment, *verificarea temelor pentru acasă*, procedîndu-se în mod obişnuit. Acest moment nu ţine de noul demers, dar este obligatoriu, el constituind un mijloc eficient de educare a deprinderilor şi obişnuinţelor cu îndeplinirea sarcinilor, de educare a conştiinciozităţii şi simţului de răspundere.

b) Al doilea moment, specific noului demers didactic, constă în *verificarea ideilor ancoră*, a acelor cunoştinţe şi deprinderi fără de care nu se pot asimila cele din tema nouă. Această verificare se face în scris (3—4 minute), căci *oral* nu este *timp* suficient să poată fi chestionaţi toţi elevii pentru fiecare din cele 3—4 idei ancoră. Se pot ivi acum două situaţii diferite: unii elevi fac dovada că stăpînesc ideile ancoră, alţii nu au aceste idei, apar deci diferenţele. Pentru cei care deţin ideile ancoră se dau în plus sarcini vizînd aceleaşi idei, dar la un nivel mai înalt de dificultate. În timp ce aceştia lucrează, celorlalţi li se dau explicaţiile necesare. Se realizează astfel *evaluarea predictivă* şi egalizarea condiţiilor de însuşire a temei noi.

c) Al treilea moment: *anunţarea temei noi şi comunicarea* (ori de cîte ori este posibil) *a obiectivelor*. Acestea se pot scrie pe tablă şi menţinute acolo pînă la finele lecţiei.

d) *Organizarea situaţiilor de învăţare*. Acest moment este cel fundamental. Preferăm să denumim acest moment ca organizare a condiţiilor de învăţare pentru a determina preocuparea cadrelor didactice pentru un învăţămînt activ, participativ, elevii trebuind să fie conduşi de învăţător sau profesor *să devină subiecţi activi ai propriei lor* formări, să facă eforturi pentru cucerirea cunoştinţelor. Ca şi în celelalte momente, dar mai ales în acest moment, se poate manifesta creativitatea cadrului didactic în folosirea acelor metode care dezvoltă creativitatea elevilor. Pentru fiecare obiectiv al lecţiei se elaborează şi se folosesc metodele şi procedeele adecvate unei însuşiri active, adecvate depăşirii dificultăţilor întîlnite în asimilarea cunoştinţelor şi deprinderilor proiectate.

e) *Evaluarea formativă* (de progres) constă în solicitarea elevilor să facă dovada în cadrul unei probe (test formativ) că fiecare obiectiv al lecţiei a fost înfăptuit. Se pot ivi şi aici două situaţii: elevi care au realizat cerinţele obiectivelor şi elevi care nu au reuşit să depăşească dificultăţile. Pentru cei care au făcut dovada realizării obiectivelor se dă un test suplimentar vizînd aceleaşi obiective dar la un nivel mai înalt de dificultate. În timp ce elevii care au rezolvat cerinţele testului iniţial lucrează la îndeplinirea testului suplimentar, celorlalţi li se dau explicaţii suplimentare. Astfel se înlătură acele diferenţe care au apărut în asimilarea cunoştinţelor.

f) *Dezbatere colectivă cu întreaga clasă*. Pe baza probelor (testelor formative) se organizează o dezbatere cu clasa, solicitîndu-se elevii ca, pentru fiecare sarcină a testului, legată de unul sau altul din obiective, să-şi prezinte modul de lucru. Se ia astfel cunoştinţă de către toţi elevii de modul de rezolvare (poate în variante deosebite) a cerinţelor, inclusiv acelor din testul suplimentar. Se creează şi în felul acesta condiţii ca toţi elevii să-şi însuşească cunoştinţele şi deprinderile prevăzute de programă şi oglindite în obiectivele lecţiei.

g) *Evaluarea sumativă* constă în solicitarea elevilor să rezolve cerinţele unei probe (test sumativ) cu dificultăţi ce nu pot fi depăşite decît dacă noile cunoştinţe şi deprinderi însuşite pe baza obiectivelor stabilite sînt integrate, sînt corelate cu cele însuşite anterior. Se creează astfel posibilitatea integrării, structurării lor în sisteme logic închegate.

3. **În etapa a treia a cercetării** am pregătit experimentatorii, pe cei care trebuiau să aplice la clasă acest demers didactic. Am ţinut numeroase expuneri privind noul demers, în numeroase şcoli, pentru a recruta pe acei învăţători şi profesori care şi-au dat adeziune nu numai raţională, ci şi afectivă faţă de noul mod de lucru. Am avut de învins numeroase greutăţi, în primul rînd datorate necesităţii de a se înlătura vechi obişnuinţe. În al doilea rînd (cele mai greu de depăşit) au fost greutăţile legate de convingerea că aceasta este modalitatea care deja o folosesc. Mai ales cei care nu reuşesc să surprindă fundamentele ştiinţifice ale demersului şi-l consideră un mod de lucru ce se poate însuşi meşteşugăreşte, numai pe baza lui „văzînd şi făcînd", creează aceste mari greutăţi. După ce am recrutat experimentatorii a urmat lucrul intens, practic, cu fiecare din ei pentru a învăţa să elaboreze (pentru 3—4 lecţii) un asemenea demers didactic.

— *Introducerea în practica experimentală* a avut loc la începutul anului 1981—1982*

* Şcoala generală nr. 17, Piteşti (matematică, începînd cu clasă a V-a; chimie, începînd cu clasa a VII-a; matematică şi gramatică, la clasele a III-a şi a IV-a. Începînd din anul şcolar 1982—1983, de la clasa a II-a, la gramatica lb. române şi matematică).

— Şcoala generală nr. 1, Slobozia (matematică, gramatică, lb. română, istorie, geografie, şt. naturii, începînd cu clasa a V-a) la aceeaşi clasă (cl. V D.); gramatica lb. române, începînd cu clasa a VI-a).

— Şcoala generală nr. 2, Slobozia (matematică, gramatica lb. române, şt. naturii, istorie, geografie la clasa a V-a, începînd din anul şcolar 1982—1983).

— Şcoala generală nr. 141, Bucureşti, (gramatică, matematică, începînd cu clasa a III-a).

— Şcoala generală nr. 49, Bucureşti, (gramatică, lb. română, începînd cu cl. a III-a);

— Şcoala generală nr. 20, Bucureşti (gramatică, lb. române şi matematică, începînd din clasa a III-a)

— Liceul (seral) IOR Bucureşti (matematică cl. a XI-a)

— Şcoala generală nr. 192, Bucureşti (matematică, cl. a V-a I).

Prin directorii de școli am urmărit elaborarea pentru fiecare lecție a demersului (fiecare plan să fie vizat de director), iar lunar am asistat la 2—3 lecții de fiecare experimentator, pentru a vedea realizarea și a remedia eventualele abateri.

S-a lucrat după metoda experimentală cu colectiv unic. Am stabilit prin probe inițiale (pretest) nivelul claselor și am dat probe periodice (două pe an). Am comparat rezultatele de la pretest cu cele de la postest. S-au făcut și unele comparații cu clase martor, deși în cazul de față esențialul consta în evoluția clasei.

Câteva rezultate. Prin probele inițiale am stabilit (prin puncte riguros atribuite fiecărei sarcini de rezolvat) nivelul de pregătire al claselor (și am luat în experiment, în general, pe cele slabe).

— La matematică, clasa a II-a F, Școala generală nr. 17, Pitești, compararea curbei rezultatelor la pretest (fig. 1) cu cea de la postest la finele primului an de

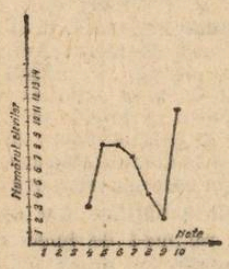


Fig. 1

experiment (fig. 2), dar mai ales compararea cu cea a rezultatelor la testul dat la finele clasei a III-a (fig. 3), deci după 2 ani de experiment, scoate foarte clar în evidență evoluția clasei. Curba în „J", a „învățării depline" apare cu cea mai mare pregnanță.

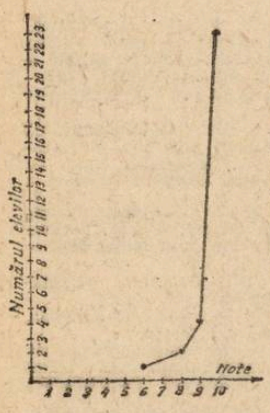


Fig. 2

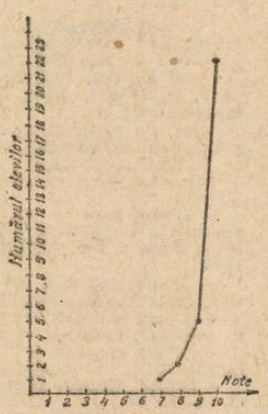


Fig. 3

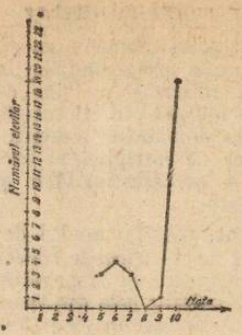


Fig. 4

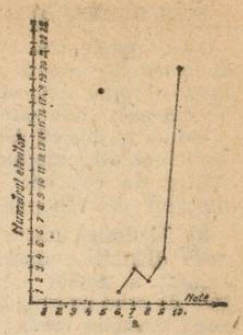


Fig. 5

Au dispărut notele de 2 și 5 de la începutul anului școlar (cl. a II-a), nota minimă fiind la finele anului la acești elevi — 6 (unul singur); cinci dintre aceștia obținînd media între 8 și 9. La finele clasei a III-a s-au obținut numai note de la 7 în sus, cele mai multe (22) fiind de 10.

— La matematică, la clasa a II-a A, Școala generală nr. 2, Slobozia, rezultatele elevilor, în ce privește însușirea cunoștințelor prevăzute de programă, au marcat același progres; de la media 6,40 a clasei, la începutul anului, s-a ajuns la media 8,20; omogenizarea notelor fiind aici efectul cel mai spectacular, deși sînt în clasă 2 elevi cu care se lucrează mai greu; dar și aceștia au depășit limita minimă a promovării autentice.

— La gramatica limbii române, clasa a IV-a B, Școala generală nr. 49, București, o clasă bună de la începutul luării ei în experiment, rezultatele pot fi urmărite în graficele de la fig. 4 (pretest) și fig. 5 (postest). Se vede că chiar la nivelul foarte bun al elevilor există încă rezerve de progres, pe care le-a fructificat modul nou de lucru.

— La gramatica limbii române, clasa a VI-a A, Școala generală nr. 1, Slobozia, o clasă în care numai 5—6 elevi erau considerați de nota peste 8; la finele anului școlar 1981—1982 (se lucrează și în clasa a VII-a în același mod) noul mod de lucru, a condus la creșterea mediei generale a clasei cu peste 2 puncte (de la 6,20 la 8,30).

— La chimie, clasa a VII-a, Școala generală nr. 17, Pitești, la un an de desfășurare a lecțiilor după demersul nostru (evident, cu specificul dat de specialitate), rezultatele se oglindesc în graficele din fig. 6 (pretest) și fig. 7 (postest). Fără să se ajungă încă la o curbă în „J", se poate ușor observa tendința spre această curbă care exprimă un învățămînt de mare eficiență. A scăzut vertiginos numărul celor cu nota 4 (de la 14 la 3). Din rîndul acestora, unii au făcut să crească numărul celor cu notele 5 și 6 (inițial 5 elevi cu aceste note, în final 8), alții au făcut să crească numărul elevilor cu note de 6 și 7 (de la 5 la 8 pentru fiecare din aceste note), numărul elevilor cu note

de 8 a scăzut de la 6 la 4, cei cu nota 9 rămînînd aceiași. Se vede că numărul celor cu note de 10 a crescut de la 6 la 10. Rezultatele din acest an școlar (se lucrează în continuare în același mod) se exprimă într-o curbă și mai pregnant în „J".

— La clasa a V-a D, de la Școala generală nr. 1, Slobozia, dat fiind că era o clasă foarte slabă, care timp de 4 ani, în învățămîntul primar, avusese în fiecare an un alt învățător, ne-am propus ca noul mod de organizare a învățării să se aplice, la cele *cinci obiecte de bază* (matematică, lb. română, istorie, geografie, șt. naturale). Elevii din această clasă nu aveau deprinderi minime de a învăța, nu puteau nici măcar asculta și deci răspunde la o sarcină didactică elementară, ca să nu mai luăm în considerare nivelul lor de cunoștințe. Dealtfel, media la testul inițial, la cele cinci obiecte, nu a depășit 5,20. La finele anului s-a putut constata un progres, în primul rînd în ce privește încadrarea lor în disciplina școlară (să scrie temele, să răspundă la sarcinile date în clasă, să asculte explicațiile etc.), iar în al doilea rînd și în asimilarea cunoștințelor. Acest aspect este evident la gramatica lb. române, la geografie, șt. naturale, la istorie (au ajuns la o medie pe clasă de 6,90). La matematică nu se poate însă face această apreciere pentru că din multe motive nu s-a aplicat demersul didactic nou.

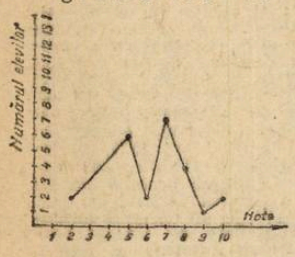


Fig. 6

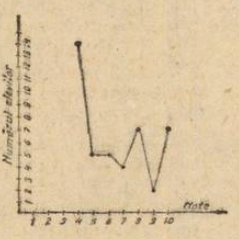


Fig. 7

Și la celelalte școli unde se aplică acest mod de lucru (dar numai de un an) rezultatele sînt similare; experimentul fiind în curs socotim suficiente pe cele prezentate.

III. *CONCLUZII*. Rezultatele obținute pînă acum ne îndreptățesc să apreciem că noul mod de lucru poate contribui în foarte mare măsură la realizarea unui învățămînt de eficiență, barînd rămînerile în urmă și ducînd la un nivel mai înalt de formare a elevilor.

— Întrucît preocupările majore, în această fază a experimentului, au fost îndreptate spre obiective cognitive și mai puțin spre cele senzorio-motrice și afectiv-relaționale (în îndrumările concrete, practice date experimentatorilor am întîlnit cele mai mari greutăți în operaționalizarea obiectivelor afective, nu în acela a obiectivelor cognitive și nici a celor senzorio-motrice), deși în parte obiectivele afective s-au realizat fără să fie definite și operaționalizate expres (la istorie și geografie îndeosebi), nu putem încă preciza aspectele de eficiență pe această direcție.

— Modul riguros de desfășurare a procesului didactic, stimularea cadrului didactic pentru stabilirea conținutului fiecărui moment al demersului și a procedeelor de lucru pentru realizarea fiecărui obiectiv, au determinat și o disciplinare a elevilor în activitatea de învățare. Clasele experimentale au devenit cele mai disciplinate clase și nu există profesor care să mai reclame abateri de la îndeplinirea sarcinilor date elevilor. Acest aspect este foarte important, explică în mare măsură rezultatele directe în dezvoltarea intelectuală a elevilor, în asimilarea profundă pe bază de înțelegere deplină a cunoștințelor asimilate și, îndeosebi, pe baza operării cu aceste cunoștințe continuu în depășirea dificultăților.

— Se constată că arsenalul procedeelor de ridicare a tonusului emoțional, de motivare a elevilor, trebuie încă îmbogățit și bine asimilat de către profesori. În această direcție ne-am dat seama că formularea obiectivelor pentru elevi, cu precizarea finalităților în termeni de acțiune, de activitate, și raportarea rezultatelor lecției la aceste obiective au o mare eficiență, o continuă educare a motivației, a intereselor epistemice imediate și cu efecte puternice privind și pe cele de perspectivă.

— Clasa la care majoritatea profesorilor (dînd evident conținut specific obiectului respectiv pentru fiecare moment al demersului) a aplicat acest demers, ne-a demonstrat că numai acționîndu-se unitar și continuu se pot înfăptui deziderateele eficienței. Aplicarea intermitentă a noului mod de lucru nu dă eficiența dorită, în primul rînd pentru că se deschid, cu vechiul mod de lucru, porțile rămînerii în urmă.

— În ce privește posibilitățile de realizare în cele 45 minute a tuturor cerințelor pretinse de demers, precizăm că la început, în primele săptămîni, cadrele didactice, neavînd încă experiență, își pot propune, obiective mai puțin numeroase. Este util (dealtfel cadrul didactic stabilește conținutul lecției) ca uneori să fie realizată lecția (care obișnuit o facem într-o oră) în două unități didactice. Acest aspect este însă depășit și spre finele anului am constatat că mai rămîne chiar timp. Trebuie să se instaleze convingerea că învățătorul, profesorul este cel care stabilește obiectivele, conținutul lecției în conformitate cu programa și că „pierderea", uneori, a timpului, este recuperată înzecit, cu efecte net superioare în instruirea elevilor. Dealtfel, cele mai multe situații legate de nerealizarea în timp a demersului au vizat momentul testului sumativ. Acesta poate fi însă realizat prin darea testului sumativ ca temă pentru acasă.

— Lucrul în echipă ar putea înlătura, în etapele inițiale ale aplicării acestui demers didactic, greutățile obiective pe care le

întîmpină cadrul didactic în privința definirii obiectivelor, a unor materiale didactice necesare și a probelor de evaluare. În felul acesta activitatea în cadrul comisiilor metodice (pe clase de învățători, pe obiecte de învățămînt la profesori) vor fi pline de conținut și de mare eficiență.

— În învățămîntul seral aplicarea demersului este de foarte mare eficiență, ținînd seama de faptul că aici elevii sînt determinați de situația obiectivă să fie aproape complet instruiți în clasă*.

IV. *PERSPECTIVE ȘI PROPUNERI.* Pentru viitorul imediat ne propunem continuarea experimentării acestui demers pînă la parcurgerea unui întreg ciclu (primar, gimnazial, liceal), ca pe baza rezultatelor să putem aprofunda aspectele prezentate aici și eventual și altele.

Chiar și la nivelul constatărilor de pînă acum este util ca acest mod de organizare a procesului didactic să fie prezentat la cursurile de perfecționare a personalului didactic (învățători, profesori, directori, inspectori), iar, dacă Ministerul Educației și Învățămîntului îl acceptă, să se treacă treptat la organizarea introducerii lui, începînd cu includerea în tematicile activităților în comisiile metodice, în cercuri pedagogice, la casele personalului didactic (expuneri și demonstrații practice bine pregătite), ca astfel pe baza deplinei însușiri teoretice și practice a modului nou de lucru să se împiedice denaturarea unei organizări și desfășurări atît de eficiente a procesului de învățămînt.

* Veți rezultate ale acestui experiment publicate, *de prof.* Maria Gheorghe, Liceul industrial „Optica Română" din București, în „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 9, 1981.

Încercare reușită de sinteză

(Urmare din pag. 8)

mizant), procesul de predare-învățare dobîndește un autentic caracter formativ-creativ.

În această clasă de studii și cercetări pluri-și interdisciplinare se încadrează și noua lucrare elaborată de conf. dr. Miron Ionescu, de la catedra de Pedagogie — psihologie — metodică a Universității clujene. Din mai multe considerente, unele referitoare la *proiectarea*, iar altele la *realizarea* lecției, titlul lucrării este pe cît de sugestiv, pe atît de semnificativ. Fiecare știe, din propria experiență didactică indiferent de stagiul ei, că una este *planul lecției*, respectiv prospectarea și, proiectarea acțiunilor pedagogice anticiparea efectului lor, după cum alta este *testarea eficienței formative a acestor acțiuni*, potrivit unor criterii valorice obiective, menite să pună în evidență dezvoltarea cognitivă, afectiv-motivațională și volitiv-caracterială a elevilor. Acest „între", intercalat în titlul lucrării, subliniază grăitor distanța care apropie/separă *intențiile* propunătorului de receptarea și înfăptuirea lor, de către cei care învață, adică de către elevi.

Lucrarea pune pregnant în evidență necesitatea unei interdependențe funcționale, pe de o parte, între sistemul de lecții proiectate/realizate (cauza) și, pe de altă parte, devenirea psihologică a elevilor (efectul), în procesul instruirii. Se arată că predarea este bine proiectată, prefigurată, înfăptuită, dirijată și controlată, numai dacă efortul de învățare se soldează cu achiziții interne în diverse planuri ale dezvoltării elevilor. Meritul deosebit al lucrării este de a fi operat cu acest *principiu psihogenetic*, care ca un fir călăuzitor, direcționează și testează valența formativă a strategiilor didactice elaborate și aplicate.

În cele cinci capitole substanțiale ale lucrării autorul reușește să valorifice selectiv tot ceea ce a apărut mai nou și mai important în domeniul psihopedagogiei școlare cu privire la: taxonomia obiectivelor învățării, principiile învățămîntului, proiectarea secvențelor instruirii, evaluarea performanțelor școlare, perfecționarea procesului didactic — toate aceste probleme (la fel ca și cele următoare) considerate din perspectiva designului instrucțional; importanța cunoașterii elevilor, a aptitudinilor pedagogice — condiții absolut necesare pentru reușita lecției și succesul școlar; locul, funcțiile, formele, frecvența și eficiența comunicării nonverbale în sistemul relației *profesor-elev*; *natura* și *dinamica* interrelației dintre *principii-metode-forme* de organizare a activității de instruire; problematica tipologiei lecției, caracterul ei creator în opoziție cu cel rutinar, ineficient sub aspect formativ.

Este interesant de observat că toate aceste probleme, care cuprind cîmpul vast al teoriei învățămîntului și al practicii școlare, sînt centrate pe lecție, concepută ca o formă de lucru a cuplului profesor—elev, ca o modalitate dintre cele mai productive de realizare a relațiilor interpersonale individuale și colective, relații în care profesorul și elevii își „joacă" rolurile ce le revin dacă lecția este bine concepută, programată și finalizată. Lucrarea abundă în date și analize ale unor situații și evenimente psihopedagogice bine alese, care îl ajută pe profesor să se identifice și să se recunoască în ceea ce privește strategiile didactice pe care le-a adoptat și aplicat în relație cu elevii săi. În același timp, autorul aduce numeroase exemple care ilustrează concepte și practici noi de predare; acestea constituie modele reușite de urmat în acțiunea de autoperfecționare și de făurire a măiestriei pedagogice a profesorului. Totodată, personalul didactic este avertizat asupra unor greșeli posibile comise în desfășurarea lecției, cu atît mai grave, cu cît datorită formelor neadecvate de contact cognitiv-afectiv-acțional, se produc efecte secundare deformative, în locul celor formative dorite. Iată un puternic motiv care justifică pledoaria convingătoare și științific argumentată a autorului pentru eliberarea elevului de o predare dominată unilateral de profesor, pledoarie pentru acele forme de predare-învățare, care favorizează (autoexprimarea și emanciparea) autonomizarea progresivă a elevului și, drept urmare, personalizarea și autorealizarea acestuia ca ființă de-sine-stătătoare.

Prin poziția sa și modul de interpretare a datelor, autorul aduce o reală contribuție la promovarea unei noi metodologii psihologice și pedagogice a lecției, la înțelegerea mai adîncă și la aplicarea mai eficientă a tuturor factorilor care acționează asupra dezvoltării personalității elevului.

În încheierea acestor rînduri ne exprimăm convingerea că „lecția — între proiect și realizare" este o lucrare care vine în serviciul acțiunilor transformatoare și înovatoare ce au loc în cîmpul pedagogic al școlii noastre. Lectura ei va contribui la un fertil schimb de idei și de experiențe didactice, la noi studii și cercetări menite a optimiza, în contextul lecției, sistemul relației profesor-elev.

Succesul şcolar reflectat în conştiinţa elevilor

IOAN MOLDOVAN
Centrul de ştiinţe sociale al Universităţii „Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca

SARCINA PRINCIPALĂ A ŞCOLII este de a pregăti viitorii oameni activi, care să facă faţă cerinţelor impuse de procesele şi tehnologiile de producţie şi, mai mult, să le perfecţioneze, să le îmbunătăţească. Continua dezvoltare a ştiinţei şi tehnologiei duce la creşterea continuă a volumului şi diversificarea permanentă a cunoştinţelor. Tehnologiile didactice rămîn în urma salturilor ce se fac în diferite domenii ale ştiinţei şi tehnicii. La acelaşi nivel se menţin şi metodele şi procedeele de predare şi instruire a elevilor. În atari condiţii sarcina elevului, a celui ce trebuie să înveţe, nu este deloc uşoară. Una dintre cele mai acute probleme, ce se pun în faţa şcolii, este aceea de a selecta şi preda elevilor acele cunoştinţe care le vor fi de cel mai mare folos în viaţă. Este vorba despre cunoştinţe cheie, deci cele mai importante, ce pot constitui temelia sistemelor de cunoştinţe pe care şi le formează fiecare dintre cei care se pregătesc şi învaţă în şcoală.

Rezultatele şcolare nu sînt numai rodul muncii elevului, ci sînt o rezultantă a corelării unui complex de factori de natură psihologică, economică şi socială, care interesează atît personalitatea elevului cu familia şi clasa din care face parte, cît şi personalitatea profesorului cu concepţiile şi atitudinile sale.

În articolul de faţă vom prezenta *unele modalităţi de reflectare în conştiinţa elevilor a cîtorva aspecte legate de succesul lor şcolar şi profesional.* Cercetarea a fost efectuată în anul şcolar 1980/1981 la Liceul industrial nr. 4 din Cluj-Napoca.

1. O primă problemă care se pune în legătură cu succesul şcolar al elevilor este aceea a *orientării lor şcolare şi profesionale.* Este foarte important de ştiut dacă elevii *au optat* singuri pentru liceul respectiv, pe baza cunoaşterii într-o anumită măsură a meseriei pe care ar dori să o înveţe, sau *au ales* şcoala respectivă sub presiunea sau la îndemnul altora, sau că nu au avut încotro. Din cercetarea efectuată de noi a reieşit următoarea situaţie, pentru elevii claselor a noua: din cele 271 de opinii exprimate, în 114 cazuri (reprezentînd 42,06%) familia a fost aceea care i-a sfătuit să se înscrie la liceul respectiv; urmează apoi 110 elevi (40,59%), care declară că s-au decis singuri pentru profesia respectivă. (Nu am sondat, însă ce anume i-a determinat, care anume sînt factorii motivaţionali care i-au mobilizat să se decidă pentru şcoala şi profesia respectivă. O astfel de investigaţie ar putea constitui o temă de cercetare independentă). Un număr mic de elevi, de numai 12 (4,42%), şi-au ales profesia la sfatul profesorilor, al şcolii, ceea ce înseamnă că şcoala contribuie în foarte mică măsură la orientarea şcolară şi profesională a elevilor. Mai mult decît şcoala, se pare că au făcut prietenii celor în cauză, 22 elevi au declarat că au ales şcoala respectivă la sfatul şi îndemnul prietenilor. Un număr de 9 elevi, (3,32%) declară că nimeni nu i-au sfătuit, aceasta ar putea însemna o decizie independentă, dar şi o alegere întîmplătoare. La vîrsta şcolară medie, copilul îşi poate cunoaşte înclinaţiile, opţiunile, dorinţele şi aspiraţiile proprii, dar îşi poate cunoaşte în mai mică măsură posibilităţile reale, aptitudinile şi domeniul în care ar putea obţine cele mai bune rezultate. În această privinţă, şcoala, prin sistemul de observare sistematică şi cunoaştere ştiinţifică a elevului ar fi cea mai în măsură să-i dirijeze, să-i orienteze pe elevi spre profesiile în care ar avea cele mai mari şanse de succes şi, în acelaşi timp sînt profesii în care se simte o mai mare nevoie de forţă de muncă în economia naţională.

Ideal ar fi dacă o fişă de observare psihologică (şi caracterizare obiectivă) ar însoţi elevul din clasa I (sau poate din grădiniţă) pînă la terminarea studiilor şi de acolo la locul de muncă al individului. Într-un astfel de caz, cunoaşterea psihologică a personalităţii ar fi adecvată, putîndu-se urmări şi aspectele evolutive ale diferitelor procese psihice, precum şi evoluţia diferitelor trăsături de personalitate. Cum astfel de fişe nu există, cum nu există nici măcar laboratoare zonale de orientare profesională, această activitate se face mai mult sau mai puţin la întîmplare, elevii alegînd, de cele mai multe ori, şcoala unde consideră că au cele mai mari şanse de a fi admişi şi nu profesia sau ramura pe care o îndrăgesc cel mai mult. Această afirmaţie este confirmată de răspunsurile elevilor la întrebarea: *Este o altă meserie care credeţi că v-ar fi plăcut mai*

mult? Răspunsurile au fost de-a dreptul surprinzătoare. Aproape jumătate, 110 răspunsuri (45,26%), din cele 243 primite în total, afirmă că *da*. Aceasta înseamnă că elevii în cauză pornesc handicapați în meserie și handicapul este foarte mare; lipsa de atracție pentru meseria în care se pregătește, gîndul că în meseria preferată ar fi putut, face mai mult, că le-ar fi plăcut mai mult...

În fața unei astfel de situații am considerat că este firesc să aflăm care sînt acele profesii considerate că le-ar fi plăcut mai mult. La o astfel de solicitare au făcut mențiuni numai un număr de 72 de elevi. Ceilalți nu au precizat care anume profesie ar fi preferat-o. Este posibil ca aceste preferințe să fie numai imaginare, bazate pe o insuficientă cunoaștere, sau poate că cineva din anturajul apropiat al tînărului activează în profesia respectivă și opțiunea elevului, în acest caz, nu se bazează pe o cunoaștere obiectivă și temeinică a profesiunii, ci optează datorită influențelor din jur, dovadă faptul că nu au făcut nici o mențiune. Chiar și în situația în care ipoteza de mai sus ar fi adevărată, munca cu acești elevi trebuie să fie efectuată cu multă grijă pentru a-i apropia cît mai mult de meseria pe care o învață și de materiile de studiu cuprinse în planul de învățămînt.

2. Este un fapt cunoscut că, fiecare elev are preferință spre o anumită, sau anumite discipline școlare, la care învață cu mai multă plăcere și obține mai mari satisfacții. Cercetarea efectuată de noi arată că preferințele elevilor se îndreaptă cu precădere spre disciplinele tehnologice de bază (studiul materialelor și tehnologie) și spre materiile de bază de cultură generală (limba română, matematica, biologia). De regulă, la aceste discipline elevii respectivi obțin rezultate bune la învățătură. În schimb, la alte obiecte ei obțin rezultate slabe. În mod firesc ne-am pus întrebarea (pe care am adresat-o și elevilor); *De ce obțin rezultate slabe la unele obiecte de învățămînt?*

Nefiind o gamă prea largă de răspunsuri, am sintetizat motivațiile specificate în Tabelul 1.

Tabelul 1

CAUZELE PENTRU CARE ELEVII OBȚIN REZULTATE SLABE LA ÎNVĂȚĂTURĂ

Cauzele	nr.	%
Nu au învățat suficient	49	19,81
Lipsă de interes sau repulsie pentru materie	75	32,17
Nu înțeleg materia	22	9,44
Pregătire nesistematică, în salturi	15	6,43
Datorită lipsurilor în cunoștințele acumulate în clasele anterioare	11	4,72
E greu	12	5,15
Nu predau bine profesorii	15	6,43
Profesorii îi ascultă în grabă, aprecieri incorecte	7	3,00
Neatenție la ore	7	3,00
Navetă, oboseală	16	6,86

Cauzele menționate de către elevi pot fi grupate în aceleași trei tipuri de cauze menționate de către profesori, diferă doar ponderea lor. Faptul că unii dintre profesori au surprins cu obiectivitate cauzele care provoacă în cea mai mare măsură insuccesul școlar dovedește spirit de observație și preocupare pentru problemele elevilor, precum și un nivel ridicat al competenței lor profesionale.

Dintre motivațiile menționate de către elevi, o parte merită o atenție deosebită și anume: *nu am învățat suficient; lipsă de interes sau repulsie față de materia respectivă; pregătire nesistematică sau în salturi; neînțelegerea materiilor respective; faptul că nu predau bine profesorii.* Aceste cauze au condus la insucces școlar la aproximativ 75% din totalul elevilor cuprinși în cercetare. La o privire superficială motivele invocate ar putea fi puse numai pe seama elevilor, dar la o analiză mai atentă constatăm și lacune serioase în activitatea unor profesori. Lipsurile din activitatea profesorilor sînt subînțelese, ele apar mascate și nu fățiș. Faptul că elevii nu au învățat suficient poate dovedi comoditate sau un nivel scăzut de aspirație, dar în același timp poate reliefa o prea mare indulgență din partea profesorului în acordarea notelor sau superficialitate în verificarea cunoștințelor.

Cu cea mai mare frecvență au fost menționate motivele legate de lipsa de interes sau atitudinea de repulsie față de materiile respective. Vîrsta preadolescenței și adolescența, la care erau și elevii cuprinși în cercetare, se caracterizează prin curiozitate și interese de cunoaștere pentru cît mai multe domenii. Lipsa de interes, ba mai mult recunoașterea repulsiei față de unele discipline de învățămînt, constituie un fapt deosebit de grav, care ar merita să fie mai adînc cercetat și aprofundat. Cert este că, în această direcție, unii profesori ar putea aduce o contribuție esențială pentru trezirea interesului față de materiile respective. Lipsa de interes, din partea elevilor și predarea neinteresantă și monotonă, din partea profesorului, duce la neatenție în timpul orelor de curs și ca urmare la neînțelegerea materiei.

Un coeficient de 15% dintre cauzele insuccesului școlar sînt imputate de către elevi direct profesorilor pentru faptul că nu predau bine (pe înțelesul lor) și din această cauză materia devine grea, inaccesibilă, iar în unele cazuri verificarea se face în grabă și aprecierea incorectă. Astfel de atitudini dovedesc lacune serioase în stilul de muncă al unor profesori și în nivelul lor de pregătire profesională. În această direcție trebuie să se orienteze atenția conducerii școlilor pentru ca acest procentaj să scadă cît mai mult, avînd încredere că disciplinele teoretice și de cultură generală constituie baza educației intelectuale.

Într-un liceu cu profil industrial, unde din 242 răspunsuri 164 (67,76%), deci peste

două treimi din elevi, preferă activităţile practice disciplinelor teoretice se cer eforturi uriaşe din partea profesorilor şi o mai mare adaptabilitate la specificul şi nivelul claselor. Faptul că numai 60 elevi (24,79%) preferă disciplinele teoretice, iar numai 18 (7,42%) se pronunţă pentru ambele categorii. O justificare a acestei situaţii ar putea-o constitui nivelul relativ scăzut al intereselor de natură intelectuală, precum şi al unor aptitudini ale elevilor examinaţi. Dacă am accepta întru totul această justificare şi ar continua munca în mod formal ar însemna să negăm rolul formativ al şcolii, ceea ce ar însemna, indirect, să negăm eficienţa muncii de educare şi formare desfăşurată de către personalul didactic. Or, tocmai acesta este rolul şcolii de a dezvolta aptitudini pe baza cărora să se formeze altele noi ca bază pentru deprinderile, priceperile şi obişnuinţele necesare unui comportament productiv şi social optim. Deci, trebuie accentuat caracterul formativ al muncii profesorilor la toate disciplinele de învăţămînt.

3. Este un fapt cunoscut că unii profesori sînt mai apropiaţi de elevi, iar alţii mai puţin; unii sînt preferaţi de către elevi, iar alţii mai puţin. Fiecare profesor îşi găseşte o anumită rezonanţă în personalitatea fiecărui elev, rezonanţă afectivă sau intelectuală în funcţie de care elevul se simte atras de către profesor, sau dimpotrivă, respins. Datorită acestei stări de fapt apare în mod firesc întrebarea; *de ce sînt preferaţi unii profesori?* Răspunsul la întrebare îl avem tot de la elevi. Din cele 292 opinii exprimate, 190 (reprezentînd 65%) menţionează „pentru că predau bine". Celelalte răspunsuri, cu o frecvenţă incomparabil mai mică, se referă la alte componente ale comportamentului sau ale stilului de muncă, ori au în vedere anumite trăsături de personalitate ale profesorului. În Tabelul 2 sînt prezentate cele cu o frecvenţă de cel puţin 10, arătînd şi valoarea lor procentuală.

TABELUL 2

MOTIVELE PENTRU CARE SÎNT PREFERAŢI UNII PROFESORI

Motivul	Nr.	%
— sînt buni	34	11,64
— ne înţeleg, sînt omenoşi şi calmi	16	5,43
— ne este diriginte	10	3,42
— predă bine materia	190	65,00
— predă materia preferată:	11	4,12
— sînt bine pregătiţi	12	4,96

Mai sînt menţionate şi alte motive ca: *se comportă corect cu noi; ne ajută să înţelegem materia; sînt exigenţi şi obiectivi în notare; sînt sociabili şi comunicativi*, cu o frecvenţă sub 10. Din analiza răspunsurilor reiese cu claritate că elevii apreciază şi preferă profesorii, în primul rînd, după modul cum predau. Alte aspecte tot atît de interesante vom afla din *analiza cauzelor pentru care unii profesori nu sînt preferaţi şi cu care elevii se împacă mai greu.*

De la început subliniem că dintre cele 307 menţiuni, un număr de 53 (reprezentînd 17,26%), de elevi declară că nu există nici un profesor cu care se împacă greu. În schimb, sînt alţi elevi care au menţionat cîte 2—3 profesori. Desigur, în atari situaţii poartă vina nu numai profesorii, ci cel puţin în egală măsură şi elevii. Pentru a putea stabili măsura în care elevii sînt vinovaţi de neînţelegerile cu profesorii, este necesară o investigaţie psihopedagogică specială, care să cuprindă examinarea personalităţii elevilor şi analiza climatului psiho-social din şcoală. Un fapt este totuşi semnificativ, profesorii despre care afirmă mai mulţi elevi că se împacă greu cu ei, au şi ei partea lor de vină care duce la accentuarea conflictelor. Cauzele neînţelegerilor dintre profesori şi elevi sînt prezentate în Tabelul 3.

TABELUL 3

CAUZELE CARE DUC LA NEÎNŢELEGERI ÎNTRE PROFESORI ŞI ELEVI

Cauzele	Nr.	%
— predau neclar, nu predau bine	67	32,36
— nu adaptează materia la nivelul de înţelegere al elevilor	61	29,63
— au preferinţe, favorizează pe unii elevi (lipsă de principialitate)	35	15,86
— nu sînt înţelegători, acţionează fără tact pedagogic	17	8,17
— sînt prea severi, prea exigenţi	12	5,67

Din cauzele precizate mai sus, rezultă că stilul de muncă al profesorilor, cu care elevii nu se înţeleg prea bine, este serios deficitar. Dacă o treime dintre elevii cuprinşi în cercetare afirmă că aceşti profesori predau neclar, că nu găsesc căile de a se face înţeleşi, că alţi 30% dintre elevi afirmă că lecţiile nu sînt predate pe înţelesul lor, depăşindu-le posibilităţile de înţelegere, percepîndu-le ca grele, înseamnă că profesorii vizaţi trebuie să-şi revizuiască în modul cel mai serios stilul de muncă şi să-l adapteze la nivelul claselor la care predau.

Pentru a sugera cu şi mai mare claritate direcţiile în care profesorii care întîmpină dificultăţi în relaţiile cu elevii, trebuie să-şi perfecţioneze activitatea, prezentăm în continuare *cauzele pentru care elevii îi preferă pe unii profesori*. Pe primul loc se situează răspunsul *lecţii mai bine explicate şi sistematizate*, cu o frecvenţă de 38,76%, rezultată dintr-un număr de 204 răspunsuri. Deci, claritatea explicaţiilor, găsirea unui limbaj comun şi accesibil nivelului fiecărei clase constituie factori de succes profesional pentru profesor şi de apreciere din partea elevilor. Pe locurile următoare se situează alte două răspunsuri care îl completează şi îmbogăţesc pe primul, referindu-se tot la calitatea predării: *predau cu mai multă claritate şi aduc mai multe noutăţi în predarea*

lecțiilor cu o frecvență de 14,12%, respectiv 13,37%. Urmează un alt răspuns legat de antrenarea clasei în timpul lecției și anume: *ne antrenează mai mult în procesul predării*, răspuns ce apare cu o frecvență de 12%. Tot la capitolul „stil de muncă al profesorului" putem inscrie și pe acela de a *dicta lecția*, stil preferat de 10,16% dintre elevii chestionați.

Relația profesor-elev este apreciată de către acesta din urmă și prin prisma distanței ce se creează între cei doi. Respectiv, elevul așteaptă ca profesorul să se apropie de el, să-l trateze ca pe un om, să-i acorde încredere și chiar afecțiune. 11,68% dintre răspunsuri, ceea ce înseamnă 61 dintre elevii cuprinși în investigație au menționat preferința lor pentru unii profesori datorită faptului că aceștia *sînt mai apropiați de ei*. Răspunsurile sînt destul de edificatoare fără să mai necesite comentarii în plus. Adaptarea stilului de muncă, al cît mai multor profesori din liceele și școlile de toate felurile, la sugestiile rezultate din investigația efectuată de noi și prezentată mai sus, le va asigura popularitatea în rîndurile elevilor, *obținînd* premisele unei autentice reușite profesionale prin rezultatele bune ce le obțin în procesul instructiv-educativ.

4. Din cele discutate și prezentate mai sus, se pot desprinde unele concluzii ce ar putea servi drept sursă de inspirație pentru profesorii din școlile generale și liceele de specialitate, care sînt preocupați de reușita școlară și profesională a elevilor:

a) Un factor general, de primă importanță, de care depinde succesul școlar și profesional al elevilor îl constituie orientarea lor școlară. Este foarte important ca elevii să se îndrepte spre profesii pe care le cunosc, cel puțin într-o măsură minimă și de care să se simtă atrași, să le placă. În caz contrar, elevii vor porni handicapați în însușirea meseriei, handicap ce poate determina eșecul în însușirea cunoștințelor profesionale, teoretice și practice. Școala trebuie să aibă o pondere mai mare, decît cea actuală, în orientarea elevilor spre anumite profesii. Este necesar ca munca de orientare să fie făcută cu competență de către școală.

b) Elevii reflectă în conștiința lor, în mod adecvat, cauzele insuccesului lor la anumite discipline de învățămînt. Dintre cauzele obținerii unor rezultate slabe la învățătură cea mai mare pondere o ocupă *insuficienta muncă de pregătire a lecțiilor*, datorită *lipsei de interes sau o atitudine de repulsie față de materiile respective*. Pentru înlăturarea acestor cauze, este necesar ca profesorii să depună eforturi sporite și să inițieze acțiuni speciale de atragere a elevilor spre profesie incluzînd și materiile respective, precum și dezvoltarea unei motivații pozitive față de instrucția școlară și profesională.

c) Competența profesională ridicată, măiestria pedagogică, atitudinea caldă, dar *exigentă* și *corectă* a profesorului în relațiile cu elevii sînt factorii de cea mai mare importanță atît în obținerea unor rezultate școlare bune (de către elevi), cît și în stabilirea unor raporturi *umane*, de colaborare și înțelegere rezultate dintr-o apropiere sufletească autentică între profesor și elev.

Chiar dacă elevii nu-și exprimă cu voce tare modul cum percep și reflectă relațiile cu profesorii și maiștrii-instructori, percepția individuală reiese din atitudinea elevilor față de obiectele de învățămînt și din raporturile lor cu personalul didactic în cauză. Analizînd, în spirit critic și autocritic, rezultatele elevilor la învățătură și distanța creată între profesori și elevi, fiecare profesor își poate aprecia propriul succes profesional și măiestria pedagogică, avînd, în același timp, și principalele direcții în care trebuie să-și perfecționeze pregătirea profesională și stilul propriu de muncă.

Modalități moderne de apreciere și notare obiectivă a randamentului școlar, la clasele mici

Lector univ. dr. IOAN TOMA
Universitatea din Timișoara

ÎN LUMINA MARILOR REALIZĂRI ALE ȘTIINȚEI CONTEMPORANE problema evaluării randamentului școlar prin note se impune cu mare acuitate. Ea este o componentă a procesului instructiv-educativ și nu poate rămîne în afara tendinței de modernizare a învățămîntului. Aproape că nu este document de partid care să nu vorbească despre problemele de învățămînt, de cantitatea și calitatea producției școlare.

I. Cîteva considerații generale

Cu toate eforturile depuse de învățători pentru a aprecia și nota cît mai obiectiv randamentul școlar, se mai observă unele deficiențe, care fac ca notarea să fie subiectivă, să existe diferențe mari în apreciere de la un învățător la altul.

Deși un număr tot mai mare de învățători pun accentul pe latura formativă a procesului de învățămînt, mai sînt unii care acordă elevilor note mari pe răspunsuri neproblematice, inferioare din punct de vedere a posibilităților lor intelectuale.

Unii învățători își revizuiesc criteriile de notare în funcție de rezultatele obținute de elevi, alții nici nu-și pun asemenea probleme.

La clasele I—IV aproape fiecare învățător are criterii proprii de notare, care în majoritatea cazurilor nu sînt fundamentate pe baza docimologiei, în urma unor cercetări științifice. Am întîlnit învățători la clasa a IV-a care pun un elev să citească și dacă acesta citește foarte bine, îl apreciază cu nota 9 sau 10, apoi pe altul să povestească cele citite de primul, să formuleze ideea principală și dacă acesta se încurcă puțin îl notează cu 7 sau 8, deși sarcina lui a fost mult mai dificilă. Asemenea aprecieri sînt greșite și dăunătoare.

Circulă foarte des observația că „examinatorii nu sînt învățați să examineze" sau că fac aceasta pe seama elevilor și deci, evident, cu serioase deficiențe.

Pentru a rezolva această problemă, în ultimii ani, în țara noastră se observă un interes sporit pentru perfecționarea sistemului de examinare și notare. Un număr din ce în ce mai mare de cadre didactice devin mai receptive și mai interesate în realizarea unei notări cît mai obiective.

II. Modalități moderne de evaluare a randamentului școlar la clasele mici

1. **Scalele de notare și necesitatea elaborării lor.** Din multiplele probleme pe care le ridică actul notării, ne-am oprit doar la criteriile generale, care ar trebui luate în considerație la examinarea și notarea elevilor și anume, la cele care se referă la evaluarea formativă a obiectivelor stabilite de programa claselor I—IV.

Este adevărat că, datorită complexității acestui act, nu se pot stabili criterii amănunțite pentru orice împrejurare, însă considerăm că pot fi alcătuite scale de notare, care să cuprindă criterii generale de care trebuie să se țină cont în examinare, la fiecare disciplină de învățămînt și clasă, precum și ponderea acestora în acordarea notei.

Aceste scale, fără a rezolva decît în parte problema examinării și notării, ar aduce totuși o contribuție însemnată la obiectivizarea acesteia, la înlăturarea într-o măsură destul de mare a subiectivismului care se referă mai ales la învățător.

Ar satisface acea dorință a învățătorilor de a avea la îndemînă un îndrumător mai precis, după care să se orienteze în examinarea și notarea elevilor.

2. **Tehnica elaborării unei scale de notare.** În elaborarea unei scale de notare trebuie să se țină seama de anumite cerințe.

În primul rînd de sarcinile care stau în fața școlii, impuse de dezvoltarea multilaterală și rapidă a societății noastre socialiste în etapa actuală.

Școala trebuie să se manifeste permanent ca unul din factorii primordiali de modelare a fizionomiei omului nou, cu un larg orizont în gîndire, cunoaștere și înțelegere, cu o etică superioară și o bogată viață spirituală, făuritor conștient al propriului său destin... [2 p. 415].

„Trebuia, de asemenea, să înfăptuim perseverent măsurile de ridicare și mai puternică a nivelului învățămîntului nostru de toate gradele, îmbunătățind pregătirea profesională, tehnico-științifică a elevilor..." [3, p. 26].

De aici rezultă accentul care trebuie pus pe latura formativă a procesului de învățămînt, în vederea pregătirii unui tineret capabil să se integreze în muncă și viață, capabil să se autoinstruiască continuu și să se adapteze cu ușurință noilor cerințe impuse de transformările societății contemporane.

În al doilea rînd trebuie să se țină seama de anumite considerații de ordin metodic, izvorîte din principiile didacticii generale, din natura funcțiilor care trebuie să le îndeplinească sistemul de notare în etapa actuală pe de o parte, iar pe de altă parte, de specificul și contribuția pe care trebuie să și-o aducă respectivul obiect de învățămînt în pregătirea elevilor.

Elaborarea lor să se facă de către specialiști, pe discipline de învățămînt și clase, cu consultarea unui mare număr de învățători cu o îndelungată și bogată experiență în examinarea și notarea elevilor.

Pornind de la ipoteza că scalele de notare constituie un ajutor prețios pentru învățător în aprecierea și notarea elevilor, *com propune scale de notare pentru citire, compunere, desen după natură, desen din imaginație și memorie și caligrafie.*

SCALĂ DE NOTARE LA CITIRE

PENTRU CLASA A IV-A

Pentru a stabili criteriile generale privind examinarea la obiectul citire pentru clasa a IV-a, cît și ponderea acestora în acordarea notei, am aplicat 100 de chestionare unui număr corespunzător de învățători și am

discutat cu foarte mulți dintre ei. De asemenea am studiat programa de învățământ și am cercetat multe materiale de specialitate privind examinarea și notarea elevilor.

Chestionarele respective și discuțiile au urmărit ca învățătorii, pe baza experienței lor în examinarea și notarea elevilor, să arate criteriile pe care ei le iau în considerație la acordarea notei pentru obiectul citire la clasa a IV-a și să le aranjeze pe acestea în ordinea importanței lor, trecînd în dreptul fiecărui criteriu punctajul pe care-l acordă în vederea stabilirii notei.

După vechimea în învățămînt, învățătorii supuși chestionarelor se prezintă conform următorului tabel:

Nr. învățătorilor	Vechimea în învățămînt			
	0—10 ani	11—15 ani	16—20 ani	peste 20 ani
100	6%	23%	38%	33%

Rezultă că 71% au vechimea în învățămînt de peste 15 ani și o experiență destul de bogată.

Centralizînd datele privind cele 100 de chestionare, rezultă ceea ce am mai arătat: lipsa unui limbaj comun, o multitudine de definiri, iar în privința punctajului acordat fiecărui criteriu, o procedare arbitrară, după priceperea și iscusința fiecăruia. Pentru exemplificare vom da cîteva exemple: chestionarul nr. 15 — citirea corectă, conștientă, expresivă, curentă, cîte două puncte pentru fiecare, activizarea vocabularului, un punct și puterea de sistematizare, un punct; — chestionarul nr. 8 — citirea corectă, două puncte, citirea curentă, două puncte, citirea conștientă, două puncte, citirea expresivă, două puncte, dezvoltarea exprimării orale un punct, tema pentru acasă un punct.

Am constatat că toți învățătorii acordă importanța cuvenită criteriilor indicate în chestionare. În timp ce 95% se preocupă de calitatea citirii elevilor, numai 51% se preocupă de povestire, 43% de împărțirea pe fragmente, 35% de interpretarea logică a celor citite etc. Pentru a putea interpreta mai bine materialele cuprinse în chestionare, ne-am propus să elaborăm o scală de notare pentru citire la clasa a IV-a. Împreună cu un colectiv de profesori metodiști de limbă și literatură română și cu învățătorii de la clasele de aplicație de la Liceul pedagogic „Eftimie Murgu" din Timișoara, am elaborat următoarea scală de notare: (vezi în capul coloanei următoare).

În elaborarea scalei de notare de mai sus am avut în vedere: sarcinile și scopul predării citirii la această clasă prevăzute în programa de învățămînt, funcțiile sistemului de notare în condițiile actuale, cît și sarcinile ce revin acestui obiect din recentele documente de partid și de stat.

SCALĂ DE NOTARE LA CITIRE,

PENTRU CLASA A IV-A

1. Tehnica citirii/pronunțare corectă, coerență, intonație și accentuare corecte	0—2 puncte
2. Interpretare și analiza conținutului celor citite, redarea corectă și completă a fragmentului/textului citit, formularea ideilor principale, alcătuirea planului de idei	0—4 puncte
3. Expunere / povestire concisă, cursivă, logică și expresivă/	0—3 puncte
4. Vocabular /reținerea unor cuvinte și expresii literare, folosirea lor în expuneri, respectarea proprietății cuvîntului, bogăția sinonimică/...	0—1 puncte
TOTAL:	0—10 puncte

SCALĂ DE NOTARE LA COMPUNERE

PENTRU CLASA A IV-A*

1. Fondul lucrării /prezentarea sistematică a ideilor în funcție de temă, bogăția de idei, înlănțuirea lor logică, gradul de exhaustivitate/	0—6 puncte
2. Forma lucrării /stil, ortografie, exactitate morfologică și sintactică/	0—2 puncte
3. Forma grafică /prezentare, vizibilitate, estetică/	0—1 puncte
4. Factor personal /originalitate, sensibilitate/	0—1 puncte
TOTAL	0—10 puncte

Pentru a verifica eficiența acestei scale în vederea reducerii subiectivismului în notare, am luat două lucrări de compunere cu titlul „Mama" efectuate de elevi din clasa a IV-a și le-am dat pentru a fi corectate fără scală de notare, de către 3p, de învățători.

Aceleași lucrări au fost corectate de colectivul de întocmire a scalei de notare și de un colectiv de 5 profesori de limbă și literatură de la alte școli care au acordat aceleași note ca și primul colectiv (J.E — nota 6 și P.M. — nota 7)**

Rezultatele au fost grupate în funcție de notele acordate.

Comparînd rezultatele obținute, în cazul cînd s-a corectat fără scală, cu rezultatele obținute la corectarea după scală, se constată:

În timp ce în primul caz intervalul de variație este de 5, respectiv 3, în al doilea caz el este de 3, respectiv. 2. Aceasta demonstrează că în cazul corectării după scala de notare, notele fiind dispersate pe un interval mai mic, punctele de vedere între corectori sînt mult mai apropiate în aprecierea și notarea lucrărilor.

* În elaborarea scalei ne-am orientat după cea întocmită de D. Muster în: *Verificarea progresului școlar prin „teste docimologice"*, E.D.P., București, 1970, p. 104—105.

** Din acest colectiv au făcut parte profesorii: Alexiu Aurel, Cioflec Maria, Toma Drie, Murariu Ionel, Rale Rodica.

Comparînd notele date de învățători fără scala de notare, cu notele date de colectivul menționat (fără să avem pretenția că acesta ar avea un caracter absolut obiectiv), reiese că numai 7 (23,3%) la elevul J.E. și 4 (13,3%) la elevul P.M. dintre note corespund la egalitate cu ale colectivului.

SCALA DE NOTARE LA DESEN

DUPĂ NATURĂ, LA CLASA A IV-A*

1. Redarea corectă a siluetei obiectului	0—3 puncte
2. Respectarea proporțiilor /raportul dintre părțile obiectului/	0—2 puncte
3. Redarea volumului aparent al obiectului prin contur, umbră purtată, culoare /în cazul colorării: efectul cromatic/	0—2 puncte
4. Efectul de perspectivă	0—1 puncte
5. Paginația /relația dintre foaie și obiect/:	0—1 puncte
6. Sesizarea raportului de mărimi dintre obiecte și a distanței dintre ele /relația prin gol/	0—1 puncte
TOTAL:	0—10 puncte

Pentru a verifica în ce măsură această scală de notare contribuie la îmbunătățirea actului de apreciere și notare la acest obiect, am dat spre corectare, unui număr de 30 de învățători, un desen după natură al unui elev din clasa a IV-a. La început aprecierea s-a făcut fără scală de notare, apoi după scala de notare. Lucrarea respectivă a mai fost apreciată de către un colectiv format din profesori de specialitate, acordîndu-i nota 5.**

Grupînd rezultatele obținute în funcție de notele atribuite, se observă, în cazul notării fără scală, un interval de variație de 6 puncte, în timp ce în notarea după scală, numai de 3 puncte. Intervalul mai mic, în cazul al doilea, indică mai multă apropiere între învățători în aprecierea și notarea lucrărilor.

SCALĂ DE NOTARE LA DESEN DIN IMAGINAȚIE ȘI MEMORIE LA CLASA A IV-A

1. Forma compozițională	0—2 puncte
2. Prezentarea elementelor în acțiune	0—1 puncte
3. Originalitatea creației	0—4 puncte
4. Colorit interesant	0—2 puncte
5. Acuratețea desenului	0—1 puncte
TOTAL	0—10 puncte

III. Concluzii

Problema eficienței învățămîntului se pune cu deosebită acuitate atît pe plan mondial cît și în țara noastră.

*Din colectiv au făcut parte: Kramer Carol, Vătavu Oltea, Bartl Iolanda, M. Dumitru, inv. Tănase Elena.

**Același colectiv care a redactat scala de notare.

SCALĂ DE NOTARE LA CALIGRAFIE

1. Corectitudinea formei și a legăturilor între litere	0—1 puncte
2. Alinierea literelor-menținerea constantă a înălțimii literelor	0—1 puncte
3. Constanta volumului care se realizează prin menținerea unei proporții juste între înălțimea și lățimea literelor.....	0—2 puncte
4. Păstrarea unei juste și constante proporții între literele mari și mici și între cele care se scriu pe unul, două sau trei spații	0—2 puncte
5. Menținerea unor distanțe egale între litere corespunzătoare cu 1 /un/ corp de literă	0—1 puncte
6. Menținerea unor distanțe egale între cuvinte care să corespundă cu 2 /două/ corpuri de literă: ..	0—1 puncte
7. Păstrarea constantă a direcției literelor /paralelism în casa literelor/	0—1 puncte
8. Aspectul general din punct de vedere grafic și estetic al lucrării	0—1 puncte
TOTAL	0—10 puncte

Perfecționarea procesului de învățămînt este condiționată în mare măsură de randamentul performanțelor obținute în munca noastră cu elevii.

O cerință de bază a examinării și notării elevilor este cunoașterea de către examinator a parametrilor de care să țină seama în aprecierea obiectivă a rezultatelor învățării.

Experimentul nostru confirmă pe deplin superioritatea modului de examinare și notare a randamentului școlar pe bază de scală de notare și infirmă pe cea fără stabilirea unor parametri de apreciere și notare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor din clasele I—IV.

Elaborarea scalelor de notare propuse de noi pentru unele discipline de învățămînt îl obligă pe învățător să se încadreze într-un sistem unitar de apreciere, reducînd limitele subiectivismului.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu, Nicolae: *Raport la cel de al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1979.

2. Ceaușescu, Nicolae: *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Vol. 19, Editura politică, București, 1980, pag. 415.

3. Ceaușescu, Nicolae: *Raport la Conferința Națională a Partidului Comunist Român 16—18 decembrie 1982*. Editura politică, București, 1982.

4. Muster, Dumitru: *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.

5. Popescu, Pelaghia: *Evaluarea și notarea curentă*, Editura didactică și pedagogică, București, 1978.

6. Radu, T. Ion: *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1981.

7. Toma, Ioan: *Modalități moderne de apreciere și notare obiectivă a randamentului școlar*. Tipografia Universității, Timișoara, 1978.

Experiment de învățare în clasă la disciplinele biologice, în gimnaziu

Prof. VIORICA ȚUGUI
Școala generală, nr. 22, Iași

Am început să introduc experimental acest sistem de lecții la clasele la care predam, în octombrie 1981. O primă problemă care s-a ivit a fost aceea a adaptării elevilor la noul sistem de lucru. Elevii de la clasele a VII-a și a VIII-a au opus oarecare rezistență, unul din ei declarînd deschis că „este obișnuit ca profesorul să predea și el să asculte." Elevii din clasa a V-a au primit noutatea cu entuziasm, dar din păcate, ei nu aveau deprinderi de muncă independentă, de unde și unele greutăți întîmpinate.

La clasa a VII-a și a VIII-a am început prin a spori treptat momentele de muncă independentă. Succesele, vizibile de la un timp, au schimbat optica elevilor, încît la sfîrșitul trimestrului I, la un sondaj de opinie, din cei 133 elevi chestionați, peste 60% au declarat că învață mai bine în clasă, sub conducerea profesorului, decît acasă. Restul au afirmat că învață mai bine acasă, după ce li se explică tema. Dar acest răspuns reflecta mai mult o atitudine prudentă sau o obișnuință, pentru că la întrebarea „Există condiții pentru a învăța temele în clasă?", un număr de 107 elevi (peste 80% din cei 133 subiecți) au răspuns afirmativ. Una din întrebările chestionarului solicita propuneri pentru îmbunătățirea sistemului de muncă. Cele mai multe răspunsuri au înclinat spre aprobarea sistemului de învățare în clasă, adăugîndu-se și unele sugestii de perfecționare:

„Eu cred că cel mai bine este să înveți și să-ți scrii la școală, iar acasă să lucrezi suplimentar și să te recreezi".

„Sistemul este bun, dar să nu se mai pună note la nici un obiect".

„Fiecare elev să aibă banca lui".

„Sistemul este bun pentru că atunci cînd am nelămuriri cer ajutor unui coleg sau tovarășei profesoare".

Se impune concluzia că în cazul elevilor mai mari, obișnuiți cu virtuțile și neajunsurile lecțiilor de ascultare-predare, *aderiunea la noul sistem de muncă vine pe măsură ce elevii își dau seama de creșterea capacității lor de învățare și pe măsura obținerii succeselor.*

Cu elevii din clasa a V-a este nevoie ca timp de mai multe luni să se facă exerciții exprese pentru dobîndirea deprinderilor de a întocmi scheme, rezumate, conspecte, de a studia independent un text, de a memora sistematic etc. După caz, aceste exerciții speciale pot dura tot anul dar nu în gol, ci pe baza lecțiilor curente.

O a doua problemă este aceea a organizării sistematice a temelor de învățare în clasă. Lucrul este mai dificil, întrucît temele de științe naturale comportă multe materiale intuitive, experimente, aparatură, deplasări etc. Direcția de lucru este ca *treptat să sporim cantitatea de muncă independentă și să-i învățăm pe elevi cu utilizarea acestor mijloace.* În acest scop, *este necesară întîi planificarea riguroasă a temelor pe sisteme de lecții, precizînd activitățile și mijloacele de învățămînt necesare fiecărei lecții.* În al doilea rînd, este necesară *organizarea fiecărei lecții sub formă unui plan precis de activități.* Iată, de exemplu, cum am organizat lecția cu tema de verificare „Ciupercile" și tema de predare „Lichenii", la clasa a V-a.

1) **Verificarea scrisă** ..... 15 min.

Elevii vor răspunde în scris pe scurt la următoarele întrebări:

a) Cum se clasifică ciupercile? (saprofite, parazite, unicelulare și pluricelulare).

b) Ce deosebiri există între drojdia de bere și ciuperca de cîmp? (ca mediu de viață, structură, hrănire și înmulțire).

c) Importanța practică a drojdiilor și a mucegaiurilor (pentru fermentație și la fabricarea penicilinei).

d) Modul de hrănire a ciupercii de cîmp (prin absorbția substanțelor hrănitoare gata preparate).

Aceste întrebări se pun și se rezolvă succesiv. Fiecare răspuns se discută și cei care au scris greșit sau incomplet corectează sau completează. Nu este indicat la clasa a V-a să se dea toate întrebările deodată, pentru că elevii care nu vor ști să răspundă vor pierde vremea și în general verificarea va dura prea mult. În finalul acestei verificări se pot repeta încă o dată toate întrebările și răspunsurile pentru fixare cu toată clasa. Această modalitate de verificare a cuprins pe toți elevii clasei.

2). **Pregătirea pentru lecția nouă...** 5 min.

a) Desenați din amintire, la mijlocul unei foi, structura verzelei zidurilor;

b) Comparați desenul vostru cu cel prezentat pe folia de retroproiector (sau pe planșă) și completați-l (corectați-l).

Printr-o scurtă discuție se va insista asupra prezenței clorofilei și a modului de hrănire autotrofă la verzeala zidurilor.

3) **Predarea temei „Lichenii"**.....20 min.

Profesorul anunță tema și scrie titlul pe tablă, iar elevii pe caiete. Se împarte apoi fiecărei grupe de elevi o mostră de licheni și lupe pentru observație. Elevii observă cu ochiul liber și apoi prin lupă culoarea, forma, mărimea și alcătuirea lichenilor. Se discută asupra celor observate (total 3—4 minute).

De aici, în continuare, începe studiul dirijat al lecției noi cu întocmirea schemei pe tablă și pe caiete, aproximativ după următoarea tehnică: profesorul anunță problema (exemplu, „Mediul de viață al lichenilor"), indică elevilor rîndurile pe care ei trebuie să le citească din manual pentru a găsi răspunsul, le prezintă planșa sau alt material de observat și apoi discută cu clasa și stabilește un răspuns clar și concis care se scrie pe tablă și pe caiete. Potrivit acestei tehnici, predarea—învățarea temei „Lichenii" se soldează cu următorul conspect:

LICHENII

a) Mediul de viață (indicație orală): amintiți-vă din excursia făcută în toamnă, unde sau în ce locuri am găsit licheni. Citiți apoi primul aliniat din paragraful lichenii. (După aceasta se discută cu clasa și se formulează un răspuns care se notează).

Răspuns: „Lichenii trăiesc pe ziduri, pe stînci, pe arbori, pe acoperișul caselor și în general în locurile uscate".

b) Alcătuirea lichenilor: (se expune o folie cu structura internă a lichenilor și se stabilește prezența plantei „verzeala zidurilor" și a hifelor de ciupercă. În continuare elevii vor citi paragraful corespunzător de la pag. 71 — 9 rînduri — și se formulează răspunsul).

Răspuns: „Lichenii sînt alcătuiți din alge și ciuperci" (răspunsul se scrie pe tablă și pe caiete).

c) Simbioza: (profesorul va explica ce este simbioza ca formă de viață și apoi va nota definiția pe tablă și pe caiete).

Răspuns: „Simbioza este o **convietuire** între două organisme care se **ajută** unul pe celălalt".

d) Înmulțirea: (elevii citesc paragraful respectiv și se formulează un răspuns care se notează).

Răspuns: „Lichenii se înmulțesc prin spori, care, după ce încolțesc, cuprind (învăluiesc) algele, cît și prin fragmente de tal".

e) Importanța lichenilor: (se citește paragraful respectiv, se discută, se formulează și se notează răspunsul).

Răspuns: „Lichenii sînt pionieri ai vegetației; se pot folosi în industrie, în hrana animalelor, iar unii din ei și în alimentația omului".

f) *Alți licheni:* (Elevii cercetează mostre variate de licheni, le compară cu textul din carte și scriu răspunsul).

4) **Repetarea schemei** .....5 min.

(Profesorul cere elevilor să repete și să învețe schema scrisă în caiete).

5) **Desprinderea caracterelor generale...** 5 min.

(Prin discuții se stabilesc caracterele generale ale lichenilor).

Notă: Ora următoare se dă ca temă de verificare, scrisă în clasă, „Caracterele generale ale lichenilor".

În alte lecții accentul va cădea pe observarea mostrelor, pe studiul după folii, după planșe, după modele sau alte materiale concrete. În altele, pe studiul manualului sau al unor izvoare suplimentare (fișe de lucru, atlase, experiențe). Important este însă ca de fiecare dată studiul elevilor să fie dirijat pe secvențe mici. Profesorul pune întrebarea sau problema, iar elevii trebuie să cerceteze materialul respectiv și să formuleze răspunsuri care se discută, notîndu-se cel mai bun. În felul acesta elevii învață să observe, să selecteze esențialul dintr-un text, să lucreze cu materiale, cu aparatură.

La clasele mai mari se poate lucra mai diversificat și cu o mai mare contribuție a elevilor. De exemplu, tema „Celula" de la clasa a VII-a, am organizat-o în felul următor:

Obiective: Elevii să observe diferite tipuri de celule vegetale și animale și să poată conchide că celula este unitatea morfologică și fiziologică a materiei vii; formarea unor deprinderi de tehnică a observației și de mînuire a aparatelor și instrumentelor de laborator.

Materiale: microscoape și mostre corespunzătoare.

Desfășurarea lecției:

1) La intrarea în laborator elevii găsesc pe mese fișele de lucru și materialele pentru cinci grupe de studiu.

2) Profesorul dă indicații de lucru și precizează că lucrarea se va desfășura în timp de 25 minute, elevii conducîndu-se după fișele de lucru. Profesorul supraveghează și îndrumează munca fiecărei grupe.

3) Prezentarea rezultatelor observațiilor pe grupe de către elevi .....20 min.

Grupele I și II. Au avut de observat celula vegetală din frunze verzi și din fructe, prin observarea la microscop, pe bază de coloranți și prin disecție (la plante diferite);

Grupa III — Au avut de observat la microscop organisme unicelulare (bacterii din sol, drojdie de bere, o lamă cu salivă, infuzie de fîn);

Grupa IV — Au avut de observat structura unui organism monocelular (paramecii) și de comparat frotiul de sînge de la om și de la broască.

Grupa V — Au avut de observat diferite preparate conținînd celule vegetale și animale.

Elevii au trebuit să noteze sistematic ceea ce observă, potrivit cu îndrumările din fișă și cu indicațiile, la nevoie, ale profesorului,

4) **Concluzii.** ..... 5 min.

Pe baza discuțiilor, a ideilor notate, cît și cu ajutorul materialelor expuse (planșe, fotografii, reprezentînd celule diferite ca formă și structură) profesorul ajută elevii să tragă și să noteze concluzii referitoare la: funcțiile, structura, asemănările și deosebirile dintre celula vegetală și cea animală.

În încheiere menționăm că rezultate mai bune am obținut totuși la clasa a V-a, unde lucrul a fost organizat de la început. Pînă la sfîrșitul anului am reușit să formez elevilor deprinderi de a observa, cercetă, de a lucra cu aparatură, de a conspecta și rezuma, de a întocmi scheme sau planuri de idei etc. În clasa a VI-a elevii sînt obișnuiți cu noul sistem de muncă și lucrează fără dificultăți, pe ansamblu munca independentă atingînd în medie 30 minute la aproape fiecare lecție. Problemele mai dificile sînt explicate de profesor și ilustrate după caz, dar succint. Pe această bază elevii sînt puși să-și însușească în clasă în mod efectiv cunoștințele noi.

Variante de structuri de lecții în spiritul metodelor active

Prof. DORINA TRUȘCĂ
Școala generală nr. 23 — Iași

ÎN ANUL ȘCOLAR 1977/1978 am participat la experimentul condus de tov. Pelaghia Popescu și Ioan C. Roman privind învățarea în clasă la învățămîntul gimnazial.

În anul 1978/1979, am experimentat, personal, la o clasă a VII-a, metoda fișelor de muncă individuală. În vederea stabilirii unei soluții prin compararea acestor două modalități, în anul școlar 1980—1981 am luat în studiu, în trimestrul al doilea, patru clase a VIII-a (B, C, D, E). Dintre acestea, clasa a VIII-a C era socotită cea mai bună, dar la sfîrșitul clasei a VII-a, media cea mai mare la chimie o avusese clasa a VIII-a D, cu care lucrasem tot anul după metoda fișelor de muncă individuală.

După media la chimie la sfîrșitul trimestrului I și după media unui test dat la începutul trimestrului al II-lea, situația celor patru clase a VIII-a era cea din Tabelul 1.

Tabelul 1

Clasa	Simbol	Media la sfîrșitul trim. I.	Clasificare	Media la test, început trim. II	Clasificare
VIII B	E 1	5,45	IV	5,35	IV
VIII C	E 2	6,12	III	6,15	III
VIII D	E 2	7,64	I	7,25	I
VIII E	M	6,30	II	6,20	II

Se poate observa că după vacanța de iarnă, clasificarea rămînea aceeași, cu ușoare variații (firești) în minus a mediilor, afară de clasa a VIII-a C care pe ansamblu era cea mai bună și deci mai statornică.

I. **Metoda de lucru**

Clasa a VIII-a B (simbol E_1), clasa cea mai slabă la chimie și pe ansamblu, era formată din elevi cu foarte slabe deprinderi de muncă și cu o capacitate intelectuală mijlocie. În această clasă am aplicat modalitățile de lucru propuse de Pelaghia Popescu și Ioan C. Roman în lucrarea „Lecții în spiritul metodelor active" (1980): înlocuirea verificării a 3—5 elevi în fiecare lecție cu o muncă efectivă cu întreaga clasă (repetări, răspuns scris la întrebări succinte, exerciții și probleme etc.); studierea și învățarea lecției noi în clasă, prin muncă independentă dirijată, cu manualul sau cu alte surse informative; sporirea timpului de muncă independentă prin reducerea predării la noțiuni strict esențiale; rezolvarea dificultăților lecției prin cooperare între elevi sau apel la profesor ș.a.

O astfel de lecție are aproximativ următoarea schemă:

a) Repetarea esențialului lecției vechi în clasă, în vederea controlului (5—7 minute);

b) Verificarea orală sau scrisă (10—15 minute)

c) Explicarea succintă a noțiunilor noi și stabilirea sarcinilor de învățare (5—15 minute);

d) Studierea lecției noi pe secvențe succesive, potrivit unor indicatori de învățare și discutarea lor sau efectuarea unor experimente etc. (15—20 minute)

e) Evaluarea — verificare (oral sau scris) (5—10 minute)

f) Tema pentru acasă.

Aceste momente nu apar toate întotdeauna și în aceeași măsură. Sarcina principală este ca elevii să învețe efectiv timp de 20—30 minute oră de oră.

La clasele a VIII-a C și D (simbol E2) am folosit metoda fișelor de activitate independentă în care predomină instruirea programată. Fișele cuprindeau materialul împărțit în mai multe secvențe, fiecare din ele constituind un tot unitar potrivit unei scheme logice care cuprindea: informația-întrebarea-construirea răspunsului—compararea cu răspunsul corect — trimiterea la materia următoare. Pentru întocmirea fișelor am apelat, de asemenea, la metode și procedee didactice cu eficiență verificată cum sînt: problematizarea, algoritmizarea, învățarea prin descoperire, toate acestea îmbinate adesea cu demonstrația făcută de profesor și chiar cu lucrul cu manualul.

Așa cum a fost folosită în experiment, metoda fișelor este o formă de învățămînt individual cu temă comună, dar cu posibilități de a fi adaptată pînă la individualizare în funcție de nivelul și posibilitățile fiecărui elev. (Menționăm că Pelaghia Popescu și Ioan C. Roman, în cercetările lor, nu au folosit această metodă decît sporadic).

La clasa a VIII-a E (simbolul M), clasă martor, am lucrat după metode clasice de predare a chimiei, învățămîntul frontal cu lecții de tip mixt, cu lucrări de laborator, cu teme acasă și verificare temeinică, astfel ca elevii să nu fie dezavantajați în raport cu cei din clasele experimentale.

Pentru experiment a fost stabilit capitolul „Metale" (11 lecții). După primele 6 lecții clasele a VIII-a C și a VIII-a D au revenit la metoda martorului, iar cu clasa a VIII-aB s-a lucrat în continuare încă 5 ore după metoda descrisă mai sus. Evaluarea s-a făcut prin două teste, unul după primele șase lecții, iar al doilea la încheierea capitolului (după alte 5 lecții). Prin aceasta am urmărit mai multe scopuri:

a) verificarea eficienței imediate a celor două modalități folosite în comparație cu clasa martor;

b) verificarea eficienței de durată a metodelor folosite:

— dacă învățarea în clasă, prin mijloace variate, folosită la clasa a VIII-a B, (clasa cea mai slabă), dă rezultate pozitive în continuare;

— dacă clasa a VIII-a D, la care utilizasem metoda fișelor individuale de muncă și în anul precedent se va departaja sau nu de clasa a VIII-a C, după trecerea lor la metoda martorului (clasică).

II. Rezultate și interpretări

Rezultatele obținute sînt sintetizate în tabelele 2 și 3.

Tabelul 2

REZULTATELE PRIMULUI TEST

Clasa	Varisante	Nr. de elevi	Media obținută pe clasă	Clasificare	Compoziția notelor							
					3—4	%	5—6	%	7—8	%	9—10	%
VIII E	M	32	5,87	IV	8	25	10	31,3	11	34,4	3	9,3
VIII B	E_1	32	6,31	III	6	18,8	13	40,6	8	25	5	15,6
VIII C	E_2	33	6,48	II	4	12,1	13	39,4	11	33,3	5	15,2
VIII D	E_2	32	6,81	I	3	9,3	12	37,5	11	34,4	6	18,8

Tabelul 3

REZULTATELE TESTULUI AL DOILEA

Clasa	Variante	Nr. de elevi	Media obținută pe cls.	Clasificare	Compoziția notelor							
					3—4	%	5—6	%	7—8	%	9—10	%
VIII E	M	27	5,92	IV	9	33,3	8	29,6	7	25,9	3	11,2
VIII B	E_1	33	6,60	II	3	9,3	14	43,7	12	37,5	4	9,5
VIII C	E_2	33	6,48	III	1	3,0	20	60,6	7	21,2	5	15,2
VIII D	E_2	34	7,38	I	2	5,9	8	23,5	15	41,1	9	26,5

Clasa martor, deși intră în experiment pe locul II, la ambele teste se plasează pe ultimul loc. Ea înregistrează cel mai mare număr de note sub limită, iar compoziția notelor se modifică puțin de la un test la altul.

Clasa a VIII-a B (simbol E_1), deși cea mai slabă inițial, realizează un progres evident, atît față de situația de dinaintea experimentului (Tabelul 1), cît și de la un test la altul (tabelele 2 și 3) în timpul experi-

mentului. La primul test ea trece de pe locul al IV-lea pe locul al III-lea, iar la al doilea test trece pe locul al doilea.

Clasa a VIII-C, cea mai bună pe ansamblul notelor, intră în experiment pe locul al III-lea, urcă pe locul al II-lea, în locul clasei *martor, după primul test, dar la al doilea* test este nevoită să cedeze acest loc clasei a VIII-a B, inițial cea mai slabă.

Clasa a VIII-a D, care lucrase după metoda fișelor individuale și în clasa a VII-a intră în experiment pe locul întîi.
Ea păstrează acest loc după primele 6 lecții experimentale (testul I), dar îl păstrează și după întreruperea experimentului (testul II), departajîndu-se de clasa a VIII-a C; faptul arată eficiența de durată a metodei fișelor individuale.

Dacă comparăm însă situația de la sfîrșitul primului trimestru (Tabelul 1), cu situația relevată de testul a III-lea (Tabelul 3), atunci observăm:

— clasa martor (VIII E) scade cu 28 sutimi;
— clasa a VIII-a B, crește cu 95 sutimi;
— clasa a VIII-a C, crește cu 33 sutimi;
— clasa a VIII-a D, crește cu 13 sutimi.

III. Concluzii

Clasa martor dovedește că lecția clasică de ascultare-predare are carențe inevitabile, că în aceste cazuri insuccesul se datorește metodei de lucru și nu elevilor și că aceste carențe pot fi înlăturate numai prin utilizarea metodelor activ-participative.

Metoda utilizată în E_1 (lecții de învățare în clasă) reduce simțitor pasivitatea elevilor la ascultare și predare și sporește simțitor activitatea efectivă de învățare în clasă. Munca cu manualul, cu alte surse îi deprinde pe elevi să se orienteze ușor într-un text, să selecționeze, să noteze și să rețină esențialul, să întocmească scheme, conspecte, rezumate. Metoda se dovedește cu deosebire eficientă în condițiile unei clase cu deprinderi defectuoase de muncă independentă acasă și cu un nivel intelectual mijlociu sau slab. În clasă nu trebuie să se abuzeze de munca colectivă (atunci unii tot nu vor învăța nimic), iar elevii să nu rămînă cu impresia că acasă nu trebuie să mai învețe. Cu această metodă am înregistrat cel mai mare ritm de creștere a randamentului școlar.

Metoda utilizată în E_2 (metoda fișelor de muncă individuală) duce la sporirea răspunderilor elevilor, la deprinderea de a rezolva exerciții și probleme, de a efectua experimente etc. Răspunsul formulat de elevi este obținut mai întotdeauna printr-o activitate proprie. Metoda permite totodată profesorului să sesizeze corect golurile din cunoștințele fiecărui elev, să-l îndrume și aprecieze corect pe fiecare, să dea fiecăruia de lucru după posibilități etc. Utilizarea fișelor are o eficiență sporită cînd acestea sînt întocmite de profesorul clasei, care cunoaște bine pe fiecare elev, dotările din școală etc. Metoda permite colaborarea fiecărui elev cu profesorul, dar nu și colaborarea dintre elevi, ceea ce duce la *oarecare izolare*. De asemenea, metoda nu poate fi folosită la clase slabe sau care încă nu au deprinderi de muncă independentă.

Opțiunea noastră este pentru îmbinarea metodelor folosite în E_1 și E_2. Manualele școlare ar trebui să fie elaborate ținîndu-se seama de această necesitate.

Revista „Pedagógiai szemle"

„PEDAGÓGIAI SZEMLE", organ al Societății Ungare de Pedagogie și al Institutului Național de Pedagogie, reflectă preocupări ale cercetării pedagogice și practicii școlare din Republica Populară Ungară, eforturile cadrelor didactice de a transpune în viață orientările și indicațiile formulate în documentele de partid și de stat cu privire la perfecționarea și modernizarea învățămîntului.

1. Din bogata tematică a revistei *pe anul 1982 semnalăm, în primul rînd, un document de bază: „Experiențele transpunerii în viață a hotărîrii Comitetului Central al partidului din 15 iunie 1972 cu privire la învățămîntul de stat și directivele dezvoltării conținue a învățămîntului public. Poziția Comitetului Central al P.M.S.U. din 7 aprilie 1982."* Publicat în numărul 6 al revistei, acest document apreciază că cel mai de seamă rezultat al transpunerii în viață a hotărîrii amintite poate fi considerată ampla extindere a școlarizării pe toate treptele de învățămînt. Astfel, în anul 1981 au fost cuprinși în grădiniță 91% din copiii de vîrstă preșcolară, 98% dintre elevii de vîrstă școlară între 6—13 ani sînt școlarizați, iar pînă la vîrsta de 16 ani 95% dintre aceștia termină cu succes școala generală. Dintre absolvenții școlii generale 93% continuă studiile în învățămîntul mediu: 46,1% în gimnaziu (denumire tradițională a liceului), 44% în școli medii tehnice și școli profesionale. Au fost elaborate și introduse noi planuri de învățămînt, noi programe și manuale, proces care continuă și în prezent în învățămîntul mediu. S-a trecut la săptămîna școlară de 5 zile. În planul de învățămînt pentru gimnaziu se prevăd discipline de învățămînt facultative (obligatorii și la alegere).

Pe baza analizei experiențelor, a rezultatelor și neajunsurilor, în document se stabilesc direcțiile de dezvoltare și de modernizare a conținutului învățămîntului, considerîndu-se că nu este necesară schimbarea radicală a structurii actuale, ci dezvoltarea și perfecționarea celei existente în concordanță cu noile cerințe. Elementul esențial al dezvoltării trebuie să-l constituie modernizarea conținutului învățămîntului, rămînînd ca formă de bază — învățămîntul general obligatoriu de 8 ani. Condițiile pentru generalizarea treptată a învățămîntului mediu vor fi create în deceniile următoare, preconizîndu-se ca cele două forme ale învățămîntului mediu actual — gimnaziu și școala medie de specialitate — vor asigura elevilor din primele două clase cunoștințe de bază comune.

2. Numeroase studii și articole se ocupă de îmbunătățirea conținutului învățămîntului și modernizarea metodelor de pre-

MAGDALENA BÁNTÓ

(Continuare în pag. 35)

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERETULUI STUDIOS

Tratarea diferențiată a elevilor dotați

Conf. univ. dr. IOAN JINGA

NECESITATEA TRATĂRII DIFERENȚIATE A ELEVILOR dotați decurge din cerința societății socialiste de a crea cadrul favorabil dezvoltării multilaterale a personalității umane, în scopul afirmării depline a talentelor și aptitudinilor fiecăruia, al valorificării maxime a capacității sale de muncă și creație.

Școala de masă, generalizarea învățămîntului obligatoriu cu durata de zece ani nu exclud ci, dimpotrivă, presupun preocuparea atît pentru ridicarea nivelului general de instrucție și cultură al tuturor elevilor, cît și pentru stimularea și îndrumarea celor care dovedesc interes și aptitudini deosebite.

În condițiile democratizării învățămîntului, ale egalizării condițiilor de pregătire și șanselor de acces pe toate treptele de școlarizare, diferențierea procesului de instruire și educare, în sensul adaptării lui la particularitățile individuale ale tuturor elevilor, devine o premisă obligatorie a oricărei activități instructiv-educative eficiente. Rezultă, deci, că *tratarea diferențiată a elevilor dotați se înscrie în problematica mai largă a diferențierii instruirii pentru toate categoriile de elevi.*

Deși în ultima vreme preocupările pentru adaptarea strategiilor didactice la nivelul de dezvoltare intelectuală al elevilor, la aptitudinile lor reale sînt mai evidente, *activitatea de diferențiere a instruirii continuă să poarte amprenta provizoratului, a empirismului și diletantismului.* Și aceasta în condițiile în care există o bibliografie adecvată, aflată la îndemîna oricui*, precum și un cadru material-organizatoric adecvat.

Mai întîi, modalitățile de depistare a elevilor dotați sînt quasialeatorii. Se consideră, de pildă, că toți elevii de la liceele de matematică și fizică sau de la cele de filologie-istorie fac parte din categoria elevilor dotați la aceste discipline.

Desigur, în mare măsură, această optică nu e departe de adevăr, dar nici foarte aproape de el. De ce? pentru că unii elevi sînt declarați admiși la astfel de licee datorită unui adevărat sistem de „dopaj" la care-i supun părinții în dorința de a-i depărta cît mai mult de profesiile industriale. O anumită pripeală se constată și atunci cînd sînt considerați dotați pentru unele obiecte de învățămînt toți elevii care au obținut la un moment dat rezultate bune la concursurile școlare, în diferite etape ale acestora. Și aici poate fi vorba de „accidente" sau de elevi care au depus un efort special spre a se afirma într-un anumit domeniu pentru care nu au nici dotare, nici motivație specială.

Fără a ignora rezultatele obținute de elevi în activitatea instructiv-educativă sau în afara ei, pentru a-i încadra în categoria „dotaților" (sau „supradotaților" cum li se mai spune în literatura de specialitate) este absolut necesar să urmărim dacă aceste rezultate se concretizează prin *constanță* și se obțin fără eforturi deosebite și fără „sprijin" suplimentar din afara școlii.

Similar se pune și problema selecționării profesorilor care urmează să lucreze cu elevii dotați și care, de regulă, sînt stabiliți fără discernămîntul necesar, prevalînd criteriul „conștiinciozitate".

Întrucît spațiul editorial nu ne permite să facem o analiză critică exhaustivă a modului în care se realizează practic tratarea diferențiată a elevilor dotați, vom mai aminti doar că nici formele de organizare și metodele de lucru folosite nu sînt totdeauna cele mai inspirate, ca să nu spunem altfel.

* A se vedea de exemplu, *Probleme de pedagogie contemporană* nr. 7/79 și nr. 8/1982, editate de Biblioteca centrală pedagogică, Ion T. Radu, *Învățămîntul diferențiat, concepții și strategii*, E.D.P., 1978; *Caiete de pedagogie modernă, Copiii capabili de performanțe superioare*, E.D.P., București, 1981.

Cum ar trebui, deci, procedat în mod practic pentru realizarea obiectivelor tratării diferenţiate a elevilor dotaţi?

1. *În ceea ce priveşte depistarea acestor elevi, profesorii au la îndemînă cîteva mijloace simple şi eficace, pe care le pot utiliza simultan sau succesiv: observarea sistematică a elevilor în diferite împrejurări şi consemnarea rezultatelor în fişa psihopedagogică; urmărirea rezultatelor obţinute de elevi în activitatea instructiv-educativă şi analiza lor calitativă*, precum şi cu ajutorul metodelor statistice; *urmărirea rezultatelor obţinute la tezele cu subiect unic, în cercurile pe obiecte, la concursurile de admitere şi la concursurile şcolare pe discipline de învăţămînt* etc.; *aplicarea periodică a unor teste de aptitudini pentru a verifica gradul de corelare cu rezultatele observării şi cu cele obţinute în activitatea instructiv-educativă* etc.

Importantă este însă preocuparea pentru *crearea condiţiilor care fac posibilă manifestarea aptitudinilor potenţiale ale elevilor, prin asigurarea unei game largi de activităţi atît în şcoală, cît şi în afara ei* (cercuri tehnico-ştiinţifice, literare şi artistice, excursii, vizite, întîlniri cu oameni de ştiinţă şi cultură, discuţii pe marginea unor cărţi, emisiuni la radio şi televiziune etc.)

2. Odată depistaţi, se poate trece la organizarea activităţii de tratare diferenţiată a elevilor dotaţi în cadrul fiecărei şcoli, cu condiţia *să fie selecţionat în mod corespunzător personalul didactic care va lucra cu aceşti elevi.* În afara unei competenţe profesionale desăvîrşite (sub raport ştiinţific şi metodic), profesorii respectivi trebuie să fie la curent cu noutăţile din domeniul teoriilor învăţării, să stăpînească metodele şi tehnicile moderne de instruire, să aibă disponibilităţi de comunicare interumană, precum şi dorinţa de a lucra cu elevii dotaţi. *Sarcina selecţionării şi dirijării acestor profesori revine atît conducerilor şcolilor* (liceelor îndeosebi), *cît şi inspectorilor şcolari care pot face apel şi la alte unităţi de învăţămînt — la institutele de învăţămînt superior sau de cercetare în cazul în care în şcoli* nu *există asemenea profesori.*

Formele de organizare sînt multiple şi depind de o serie de factori, cum sînt: numărul elevilor, nivelul lor de pregătire la un moment dat, gradul de interes faţă de disciplina respectivă, intenţiile părinţilor în legătură cu orientarea profesională a copiilor, numărul profesorilor capabili să lucreze cu elevii dotaţi, condiţiile materiale de care dispune şcoala (ateliere, laboratoare, cabinete, material didactic etc.).

Formele şi metodele cele mai potrivite pentru tratarea diferenţiată a elevilor dotaţi vor fi cele care asigură individualizarea maximă a predării-învăţării, aşa fel încît — ţinînd seama de ritmul de lucru şi de trăsăturile de personalitate ale fiecărui elev — să se obţină o valorificare maximă a înclinaţiilor şi aptitudinilor lor.

Dintre cele mai răspîndite forme de organizare a muncii cu elevii dotaţi, la noi în ţară, menţionăm: *grupele constituite în cadrul claselor obişnuite,* unde li se pot da informaţii suplimentare, lucrări şi teme cu un grad de dificultate mai ridicat etc.; *cercurile pe obiecte* — sub îndrumarea unor profesori selecţionaţi anume — în cadrul cărora sînt abordate domenii şi probleme noi, se dezbat unele chestiuni mai complicate din cadrul programei şcolare sau din afara ei, se organizează activităţi de cercetare ştiinţifică, întîlniri cu cadre didactice din învăţămîntul superior, cu oameni de ştiinţă şi cultură, cercetători etc., se ţin sesiuni de referate şi comunicări ş.a.m.d.; *concursurile şcolare* organizate pe discipline, conform planurilor de învăţămînt; *taberele de creaţie,* organizate de regulă în timpul vacanţelor, şcolare, la nivel teritorial sau pe plan naţional, cu elevii selecţionaţi în vederea participării la fazele superioare ale concursurilor şcolare sau la concursuri internaţionale; *studiul individual îndrumat de profesor,* pe baza unui plan stabilit de comun acord cu elevul, în care *accentul cade pe consolidarea deprinderilor de învăţare independentă,* pe utilizarea unor metode şi tehnici eficiente de muncă intelectuală, de autocontrol şi autoevaluare.

Evident, se pot imagina şi alte forme de tratare diferenţiată a elevilor dotaţi, cu condiţia (menţionată mai sus) de a răspunde cît mai deplin scopului propus. În cadrul lor, activitatea frontală cu toţi elevii dotaţi de la o anumită specialitate dintr-o şcoală (localitate) se cere îmbinată cu cea pe grupe şi individuală, într-o măsură (proporţie) care să asigure valorificarea maximă a potenţialului creator al fiecărui elev.

Din categoria *metodelor* folosite cu precădere în activităţile desfăşurate cu elevii dotaţi, fac parte cele activ-participative, fără a le exclude însă pe celelalte (inclusiv metodele de instruire cunoscute sub denumirea de pasive, cum e cazul explicaţiei sau al prelegerii). Alegerea metodelor se va face în funcţie de obiectivele operaţionale ale fiecărei activităţi didactice, ele putînd fi combinate şi recombinate în mod creator chiar pe parcursul aceleiaşi activităţi.

După opinia noastră, două sînt însă metodele care nu trebuie să lipsească din „arsenalul" profesorilor care lucrează cu elevii dotaţi; *familiarizarea elevilor cu folosirea diferitelor surse de informaţii* (manuale, tratate de specialitate, dicţionare, enciclopedii, reviste, sinteze documentare, bănci de date pe diferite probleme etc.), *pe care ei să ştie să le caute şi să le găsească, fără consum mare de timp, în biblioteci, la centrele de informare şi documentare sau în memoria calculatoarelor, precum şi cu metoda descoperirii* (a cercetării sau investigaţiei) *care-i va obişnui cu modul de gîndire şi de acţiune al omului de ştiinţă.*

Prima metodă le asigură elevilor, în perspectivă, independenţa faţă de profesor, posi-

bilitatea de a regăsi informațiile necesare soluționării unor probleme; cea de a doua îi pune pe elevi în situația de a gîndi independent, divergent, de a înainta spre „țintă" prin încercări care nu exclud erorile dar fac posibilă și găsirea unor soluții originale sau chiar descoperirea unor adevăruri noi.

*

Rezultatele obținute la noi în țară, în tratarea diferențiată a elevilor dotați, relevă atît posibilitățile mari de care dispune învățămîntul românesc (sub raportul potențialului uman și al cadrului material-organizatoric), *cît și limitele formelor folosite în prezent, ceea ce invită la reflecție cadrele de conducere de la toate nivelurile ierarhiei școlare, dar mai ales la găsirea unor soluții suple, elastice și eficiente pentru valorificarea maximă a resurselor de inteligență*, existente din belșug în rîndul tineretului studios. *Este o problemă esențială, a cărei rezolvare conduce implicit la creșterea avuției naționale, a productivității muncii în toate domeniile.*

Informația — punct de plecare în preorientarea școlară și profesională a școlarului mic

Înv. MARIA-DORINA PAȘCA
Școala generală Iernut, jud. Mureș

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ nu se realizează într-o singură oră de dirigenție, la locul de muncă al părinților sau la întîlnire cu fruntași în producție, ci cuprinsă în procesul instructiv-educativ de la vîrsta preșcolarității — prin forme și metode adecvate și devenind reprezentativă la sfîrșitul claselor gimnaziale sau finalizîndu-se superior la încheierea învățămîntului liceal. La vîrsta preșcolară și școlară mică are loc „preorientarea școlară și profesională", acum formîndu-se primele priceperi și deprinderi de muncă concretizate prin lucrări simple realizate în orele de activități practice, pe loturile agricole sau în familie, cît mai ales găsirea momentului propice de a-i **informa** *pe elevi, — informația deținînd în acest stadiu de evoluție a orientării școlare și profesionale un rol preponderent.*

Cunoaștem cît de oscilant este preșcolarul apoi școlarul mic asupra căruia vom insista mai mult, cînd este pus în situația de a alege o profesiune pentru viitor. Oscilează, deoarece informația primită despre o anumită profesiune, incompletă, e făcută de o anumită persoană, concret o cunoaște prea puțin, existînd și alte motivații ce țin de structura ca individ a școlarului mic cît și de mediul familial al acestuia. De aceea, este necesar ca școala împreună cu familia prin toate mijloacele informaționale existente, să asigure cadrul de **informare** al acestuia, stabilind astfel parametrii noi în preorientarea școlară și profesională, realizînd apoi, la nivel superior în clasele gimnaziale și liceale — orientarea școlară și profesională. În acest caz, **informația** trebuie să constituie punctul de plecare în preorientarea școlară și profesională a școlarului mic. Informația e necesar a avea toate elementele caracteristice celor pe care le transmite, să fie concludentă și mai ales accesibilă „populației școlare" căreia se adresează. Școlarul mic realizează informarea necesară în primul rînd prin școală, apoi în familie, cercul de prieteni (grupul social adecvat vîrstei), activitatea în cercurile tehnico-aplicative (implicarea organizațiilor de copii și tineret), un rol aparte revenind totodată metodelor și căilor realizate de mijloacele mass-mediei în dirijarea interesului informațional a individului — în speță a școlarului mic. Dînd credit informației, e absolută nevoie a cunoaște circulația ei în sensul transmiterii cuantumului de cunoștințe primare, de mediul social propice desfășurării, dar mai ales de implicarea în preorientarea școlară și profesională a elevului. Un rol important în acest caz revin tehnicilor și strategiilor didactice adecvate, cît și mijloacelor, modalităților și surselor de informare.

Pentru o mai bună cunoaștere a surselor de informare, a ponderii acestora în informarea școlarului mic, în școala noastră am elaborat un chestionar menit să răspundă problemelor ivite în actul educațional de preorientare școlară și profesională. Chestionarul ca metodă de lucru, s-a adresat atît școlarului mic — ca populație școlară, cît și familiei — ca nucleu de bază al societății.

Astfel, structura internă a chestionarului — întrebări închise și întrebări cu răspunsuri formulate dinainte — a fost necesară ca o reprezentare „fotografică" a subiectului cuprins în eșantionul de studiu. În **elaborarea chestionarelor pentru părinți și elevi** s-a avut în vedere ca întrebările să cuprindă atît probleme legate de rolul școlii în informare și circulația informației, deprinderea și plăcerea de a munci, influența mass-mediei, grupul social, familia implicată în preorientare — pentru școlarul mic, cît și ambianța familială, elemente de preorintare școlară și profesională în familie, legătura și influența școlii în familie, sursele informative, observații pro și contra, deprinderea concretă a copilului de a munci — pentru părinți.

Au fost prezentate sub forma:

A) *pentru elevi.*

Te rog să încercuiești numărul din dreptul răspunsului ce exprimă părerea ta sinceră (unul la întrebările 1, 2 și 3 și trei la întrebările 4 și 5).

1. Îți place să muncești:
- da 1
- nu 2
- mult 3
- foarte mult 4
- puțin 5
- foarte puțin 6

2. Îți vorbesc părinții tăi despre profesia lor:
- da 1
- nu 2
- mult 3
- foarte mult 4
- puțin 5
- foarte puțin 6

3. Ți-ar plăcea să practici profesia părinților tăi:
- da 1
- nu 2

4. Despre profesia ce dorești să o practici, unde ai auzit:
- familie 1
- școală 2
- radio 3
- televizor 4
- film 5
- reclame publicitare 6
- „Luminița", „Șoimii patriei" 7
- „Cutezătorii" 8
- cărți și ziare 9

5. La școală găsești prilejul să vorbești despre profesia ce ți-o dorești. Cu cine:
- colegii 1
- prietenii 2
- tov. învățătoare 3
- tov. profesori 4
- tov. director 5
- tov. bibliotecară 6
- îngr. școlii 7

B) *pentru părinți.*

Încercuiți vă rog numărul din dreptul răspunsului ce exprimă părerea dumneavoastră sinceră.

1. Vorbiți în familie despre viitorul copilului (copiilor) dv.
- da 1
- nu 2
- ades 3
- uneori 4
- deloc 5

2. Vorbiți copilului (copiilor) dv. despre profesia ce o practicați:
- da 1
- nu 2
- uneori 2
- ades 4
- în mică măsură 5
- în mare măsură 6

3. Vă întreabă copilul (copiii) dv. despre profesia ce o aveți:
- da 1
- nu 2
- uneori 3
- deloc 4
- mult 5
- foarte mult 6
- puțin 7
- foarte puțin 8

4. A (au) văzut locul de muncă al dv.:
- da 1
- nu 2

5. V-ar plăcea să practice profesia dv.:
- da 1
- nu 2
- nu mă interesează 3

6. Considerați că ar putea ajunge să practice profesia dv.:
- da 1
- nu 2

7. Îl încurajați să ajungă ce-și dorește copilul dv.:
- da 1
- nu 2
- mult 3
- foarte mult 4

8. Considerați că școala îl poate îndruma spre profesia dorită:
- da 1
- nu 2

9. Care din următoarele mijloace îi pot furniza copilului (copiilor) dv. informații despre profesia ce și-o dorește (doresc), 3 răspunsuri:
- școala 1
- familia 2
- radio 3
- televizor 4
- publicații pentru copii 5
- ziare, cărți, reviste de spec. 6
- film 7
- reclame publicitare 8
- jocuri 9

10. Este copilul dv. deprins să muncească:
- da 1
- nu 2
- mult 3
- foarte mult 4
- puțin 5
- foarte puțin 6

Astfel fiind concepută structura internă a chestionarelor, am trecut la aplicarea lor. Cunoscînd dezvoltarea bio-psiho-socială a școlarului mic cît și caracteristicile familiei chestionate de a fi tînără și a avea maximum a doua generație de copii-școlari, chestionarul s-a aplicat numai elevilor claselor a III-a și a IV-a a populației școlare din învățămîntul primar ca eșantion de studiu cît și părinților acestora. Din populația școlară (clasele I—IV) eșantionul chestionat reprezentînd 45% (200 de subiecți), iar din totalul claselor ciclului primar — 50% (8 clase).

Din prezentarea celor două chestionare, se pot desprinde „cuplurile de întrebări" ce pun în balanță nu numai sinceritatea în acordarea răspunsului dar și unele „scăpări" ale familiei în urmărirea permanentă a evoluției copilului sub toate aspectele sale:

a) Îți vorbesc părinții tăi despre profesia lor? (pt. e l e v i) Vorbiți copilului (copiilor) dv. despre profesia ce o practicați? (pt. p ă r i n ț i). Vă întreabă copilul (copiii) dv. despre profesia ce o aveți? (pt. p ă r i n ț i)

b) Ți-ar plăcea să practici profesia părinților tăi? (pt. e l e v i) V-ar plăcea să practice profesia dv.? (pt. p ă r i n ț i)

c) Despre profesia ce dorești să o practici, unde ai auzit? (pt. e l e v i) Care din următoarele mijloace îi pot furniza copilului (copiilor) dv. informații despre profesia ce și-o dorește (doresc)? (pt. p ă r i n ț i)

d) Îți place să muncești? (pt. e l e v i) Este copilul dv. deprins să muncească? (pt. p ă r i n ț i)

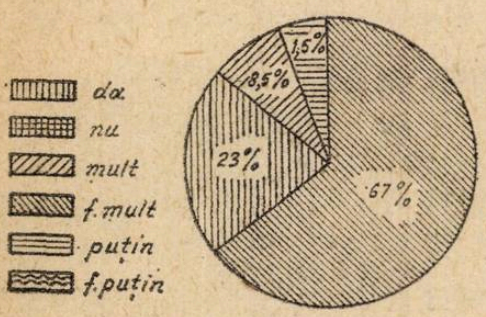
Este de remarcat faptul că părintele dovedește multă consecvență în răspunsurile date, existînd totuși unele excepții de la regulă — acolo unde pentru unii părinți copilul este doar un musafir. Este interesant de urmărit în acest context „amprenta" personalității părintelui în folosirea informației în preorientarea școlară și profesională a propriului copil-elev în clasa a III-a sau a IV-a primară.

Luînd întrebările 4, 5 și 6 din chestionarul pentru părinți,s-au desprins din răspunsurile date unele discordanțe care denotă — pasivitatea unor părinți, neîncrederea în puterile propriului copil, dezinteresul pentru viitorul acestuia, nereușind a explica un comportament contradictoriu de la o posibilitate la alta.

A(au) văzut locul de muncă al dv.:	DA	NU	DA	NU	NU	DA	NU	DA	NU	DA	NU	DA
V-ar plăcea să practice profesia dv.?	NU	DA	DA	DA	NU	DA	DA	NU	NU	NU	NU	NU
Considerați că ar putea ajunge să practice prof. dv.?	NU	NU	DA	DA	DA	NU	NU	DA	NU	DA	DA	NU

Alături de aceste completări sau comparații ce pot exista în structura chestionarului cu toate implicațiile sale de ordin social și caracteristice fiecărui individ în parte, să observăm drumul informației în preorientarea școlară și profesională a elevului din clasele a III-a și a IV-a.

Pentru cei mai mulți din subiecții chestionați, munca este un atribut cu vădite valențe educative și instructive. Astfel, la prima întrebare a chestionarului: „Îți place să muncești?", a rezultat statistic, următoarea situație:



Ca structură internă de remarcat sînt întrebările 2 și 3 unde sinceritatea copilului determină așezarea pe prim plan a familiei în informarea acestuia:

Îți vorbesc părinții despre profesia lor?	DA	NU	NU	DA	FOARTE MULT
Ți-ar plăcea să practici profesia părinților tăi?	DA	DA	NU	NU	NU

Comparînd statistic răspunsurile date de elevi cît și de părinți la întrebările 3 și 5, am putut constata pasiunea cu care copilul ar dori să practice profesia părinților săi, cît și o oarecare estompare din partea familiei ce ar putea avea implicații în găsirea corectă a realizării profesionale în viitor a acestuia, recunoscînd aici cazul: „Te duci unde vrem noi!", fără a ține cont de adevărata capacitate de muncă fizică și intelectuală a copilului:

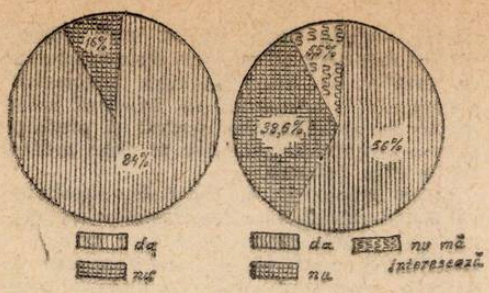
3 — *Ți-ar plăcea să practici profesia părinților tăi?*

5 — *V-ar plăcea să practice profesia dumneavoastră? (Vezi graficele din capul pag. 34).*

Un loc aparte am acordat mijloacelor mass-mediei ca surse de informare. Posibilitatea celor trei răspunsuri a dus la formarea de triplete mai mult sau mai puțin cunoscute ca avînd valoare informațională nouă ori completînd evoluția de pînă acum. Astfel, evidentă este sursa informațională pe care o are tripletul de cele mai multe ori întîlnit:

a)	familie	școală	televizor
	68,5%	58,5%	50%
b)	televizor	radio	film
	50%	39,5%	29,5%
c)	„Luminița"	„Cutezătorii"	cărți, ziare
	17,5%	17,5%	15%

Rezultă că alături de școală și familie, mijloacele curente ale mass-mediei reprezintă sursa de informare a elevului despre profesia ce și-o dorește pentru viitor. Astfel, valorificînd la maximum emisiunile de radio și televiziune dedicate acestei teme sau în general școlarilor, citind literatură pentru copii și publicații adecvate vîrstei — dezvoltăm interesul pentru nou, -mărim sfera *informațională*, determinăm școlarul mic să



Graficele exprimă situația prezentată în pagina anterioară — primul pentru întrebarea 3 iar al doilea pentru întrebarea 5.

găsească informația utilă în cunoașterea particularităților unei profesii sau alta. În același context un rol deosebit trebuie acordat grupului social ce poate reprezenta sursa informațională a școlarului. Surprinde și aici faptul că alături de colegi, prieteni, tov. învățătoare, apar frecvent cazuri în care acestora li se alătură — tov. profesori (prin contactul direct avut la cercurile tehnico-aplicative), tov. director (asistențe, discuții cu elevi), tov. bibliotecară (rolul cărții în informare, discuții, medalioane, prezentări de cărți), îngrijirea școlii (îngrijirea și păstrarea curățeniei în școală). Procentual situația se prezintă astfel:

a)	colegi 93,5%	prieteni 79%
b)	tov. învățătoare 79,5%	tov. profesori 12,5%
c)	tov. director 16%	tov. bibliotecară 13%
d)	îngrijitoarea școlii 6,5%	

Privind datele în ansamblu, se constată preocuparea școlii, familiei, grupului social, de **a aduce, duce și conduce informația** spre individ, pregătindu-l pentru cunoașterea îndeaproape a profesiei pe care și-o dorește în viitor. Alăturînd comparativ rezultatele chestionarului dat părinților, se pot observa preocupările deosebite manifestate de familie în **a informa și forma**, cît și unele carențe ce mai persistă acolo unde familia în adevăratul înțeles al cuvîntului nu reprezintă un tot unitar. Astfel, în multe familii, așa cum e și necesar, viitorul copilului sau copiilor constituie punct de plecare în realizarea profesională a acestuia. Din cele chestionate rezultă că:

— în 71% din familii se vorbește despre viitorul copilului sau copiilor

— în 14% se vorbește uneori

— în 12% se vorbește ades

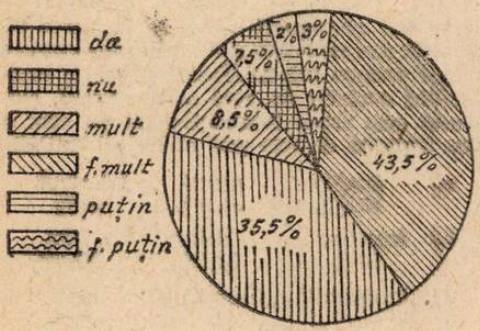
— în 3% nu se vorbește

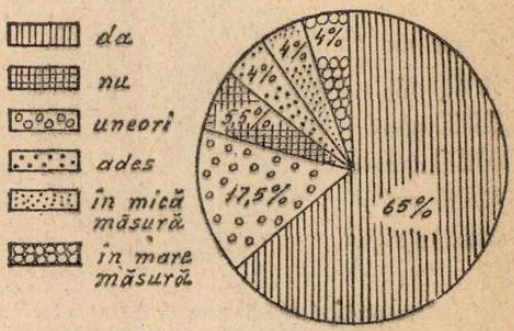
În aceeași măsură a interesării familiei despre viitorul copilului sau copiilor un loc aparte îl ocupă interesul pe care familia îl poate trezi celor mici informîndu-i despre profesia ce o practică. Aici se cristalizează primele informații primite din familie și care continuate de școală — duc la materializarea năzuințelor fiecăruia.

Am arătat anterior despre „cupluri de întrebări", printre care și:

1. *Îți vorbesc părinții tăi despre profesia lor?*

2. *Vorbiți copilului (copiilor) dv. despre profesia ce o practicați?* Comparativ datele se prezintă potrivit graficelor de mai jos.



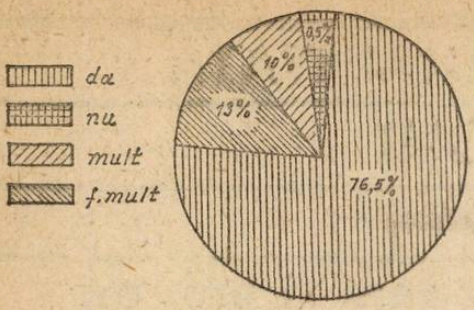


Rezultă o permanentă preocupare pentru informare din partea părinților. Aceeași grijă față de viitorul copilului sau copiilor, îl manifestă familia acordînd credit deosebit școlii în îndrumarea profesională — 98%, cît și încurajarea permanentă a celor mici:

— *Vă încurajați copilul ca să ajungă ce-și dorește? (Vezi răspunsul în graficul din pag. 35).*

Dacă școlarul mic conferă familiei, școlii și mass-mediei ponderea în informare, familia încearcă să subscrie aceleași traiectorii realizînd de data aceasta o altă viziune:

a)	școală 94,5%	familie 84,5%			
b)	televizor 28,5%	radio 12,5%	film 8%	reclame 3%	publicitare
c)	ziare, cărți, rev. de specialitate, publicații, jocuri pentru copii 30,5%		20%		18,5%



Deprinderea de a munci a şcolarului mic se formează şi în familie. Nu întotdeauna copilul participă la activitatea în colectiv a familiei. Chiar dacă 89,5% reprezintă procentajul pe care-l dă familia deprinderii copilului de a munci, acel 10,5% ridică în unele familii probleme. Căci e necesar a forma deprinderi de muncă în familie fără a considera aceasta ca o problemă ce poate fi rezolvată doar în orele de lucrări practice din şcoală.

Rezultă, din contextul lucrării de faţă, că şcoala împreună cu familia, cointeresate în realizarea aceluiaşi scop — pot realiza elemente noi, durabile în preorientarea şcolară şi profesională a preşcolarului sau şcolarului mic, cît şi în activitatea de viitor. În acelaşi punct de vedere se conturează rolul **informaţie** în cunoaşterea îndeaproape a unei profesii, dar mai ales a locului pe care aceasta trebuie să-l ocupe în şcoală şi familie. Chestionarele prezentate s-au dorit doar forme incipiente de reevaluare a **informaţiei** şi surselor de informare. Privirea atentă pe care trebuie să o acordăm surselor de informare cît şi circulaţiei informaţiei, va reprezenta o caracteristică nouă preorientării şcolare şi profesionale a şcolarului mic. Dacă acesta va fi deprins să muncească, va cunoaşte îndeaproape tainele unei meserii, îşi va îmbogăţi continuu cunoştinţele. Încurajat, stimulat, îndrumat, ajutat efectiv, elevul nu va mai oscila, surprizele în clasa a VIII-a vor fi mai mici, iar societatea va avea atît muncitori cu înaltă pregătire profesională cît şi căutători în ale ştiinţei.

Revista „Pedagógiai szemle"

(Urmare din pag. 28)

dare în învăţămîntul mediu unde introducerea unor noi programe şi manuale ridică noi probleme în faţa cadrelor didactice. Venind în sprijinul lor, revista a publicat o serie de articole despre predarea facultativă a unor discipline: matematică, biologie, chimie, ştiinţele sociale. Autorii subliniază că predarea acestor discipline facultative au menirea de a adînci şi completa cunoştinţele însuşite în cadrul programelor de bază, pregătindu-i, totodată, pe elevi pentru viitoarele lor studii în învăţămîntul superior. În conformitate cu rolul şi locul acestor discipline, articolele evidenţiază necesitatea asigurării caracterului aplicativ al predării. Programele facultative de matematică, de exemplu, completează cunoştinţele elevilor cu unele capitole ale matematicii moderne (elementele analizei matematice, combinatorica, teoria grafelor, calculul probabilităţii, elemente de logică matematică, elemente de algebră lineară). Acestea se îmbină organic cu materia prevăzută în programele de bază, iar în predarea lor se urmăreşte, în mod deosebit, formarea gîndirii matematice a elevilor prin rezolvări de probleme (János Urbán: *Predarea facultativă a matematicii în gimnaziu;* nr. 1). În mod similar, predarea facultativă a biologiei se desfăşoară aproape exclusiv în laborator sau pe lotul experimental (György Fazekas: *Predarea facultativă a biologiei în gimnaziu;* nr. 3), iar în centrul predării facultative a chimiei se pune examinarea multilaterală a reacţiilor chimice în cadrul unor lucrări de laborator (Erzsébet Orbán Z.: *Predarea facultativă a chimiei în gimnaziu;* nr. 3).

3. Problemele muncii educative sînt prezente în mai multe studii şi articole. Observaţii şi constatări interesante conţin două studii privind munca diriginţelui. În studiul *„Munca diriginţelui pentru formarea personalităţii elevilor oglindită într-o anchetă"* (nr. 6) autorii — Györgyné Hunyadi şi Ferencné Szekszárdi — analizează modul cum se ocupă diriginţii de dezvoltarea personalităţii elevilor, examinînd dacă aceştia consideră posibilă planificarea şi cunoaşterea acestui proces. Pe baza analizei materialului anchetei, autorii ajung la concluzia că această muncă se desfăşoară spontan, cunoaşterea elevilor nu constituie încă un proces continuu, diriginţii folosesc numai parţial informaţiile despre elevi, există încă puncte de vedere diferite privind această muncă, formele ei nefiind elaborate. Autorii consideră că pentru asemenea stări de lucruri nu sînt responsabili numai diriginţii, arătînd anumiţi factori care împiedică desfăşurarea unei munci mai eficiente.

Examinînd modul de caracterizare a personalităţii elevilor de către cadrele didactice care predau în aceleaşi clase, Gyuláné Xántus în studiul ei *„Aprecierea personalităţii elevilor"* (nr. 6) ajunge la concluzia că există o mare diferenţă între aprecierile cadrelor didactice, între caracterizările întocmite de acestea. Astfel, în caracterizarea a 218 elevi, numai 44% din aprecierile cadrelor didactice coincideau, adică indicau aceleaşi trăsături.

4. Cercetarea pedagogică, situaţia actuală şi eficienţa ei a constituit tema unei largi dezbateri ce a continuat, fără a se încheia, în toate numerele pe anul 1982 ale revistei. Punctele de vedere exprimate sînt interesante prin modul de abordare diferite, prin curajul şi sinceritatea cu care participanţii abordează starea actuală şi perspectivele cercetării pedagogice, avîndu-se în vedere, în principal, legarea ei mai strînsă cu practica şcolară, cu dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului.

5. Tematica abordată în numerele pe anul 1982 ale revistei „Pedagógiai Szemle" mai cuprinde omagieri aduse activităţii unor pedagogi unguri şi străini, prezentarea unor cercetări ştiinţifice desfăşurate în decurs de mai mulţi ani privind modelul unei şcoli medii legate de viaţă şi de muncă, a unor experienţe despre aplicarea caietelor de lucru în clasele primare, a unor informaţii despre învăţămîntul de peste hotare, precum şi prezentări de cărţi pedagogice.

Revista „Pedagógiai Szemle" se distinge, prin bogăţia şi varietatea tematicii pe anul 1982, ca o publicaţie cu preocupări multiple în domeniul cercetării şi practicii pedagogice din ţara vecină şi prietenă.

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

Enigmele nu vor mai fi enigme

Institutor SEVER ENCULESCU
Școala generală nr. 4 — Turda

Înv. ANA ENCULESCU
Școala generală nr. 7 — Turda

ÎN MATERIALUL INTITULAT „DIN ENIGMELE SCRISULUI INCORECT" am insistat asupra cîtorva dintre cauzele care generează încă scrisul incorect din limba română. În prezentul material vom expune modalitățile întreprinse pentru înlăturarea acestor cauze, respectiv asupra metodologiei predării acelor simple lecții de gramatică, simple dar fundamentale.*

Una dintre aceste lecții este și cea referitoare la semnele ortografice — respectiv cratima, folosită numai în cazul cînd marchează rostirea împreună a două sau mai multe cuvinte, fie că lipsesc sunete, în care caz înlocuiește apostroful din vechea ortografie, fie că nu lipsesc. Problema liniuței de unire este capitală, dar și dificilă, pentru că trebuie să-și găsească deplina rezolvare în primele două clase primare, cînd nimeni nu ne obligă să o facem și nici materiale de inspirație nu avem.

Ce am întreprins noi în legătură cu cele 48 liniuțe de unire din Abecedarul — ediția 1981? Menționăm că în Abecedarul — ediția 1982, în textele din perioada postabecedară, se află 52 liniuțe de unire. Probabil, deci, că numărul lor va crește în viitoarele ediții de abecedare. Acest semn, dătător de ton în aprecierea unei scrieri corecte, îl găsim începînd cu primul text din perioada postabecedară, respectiv, poezia „Vine ploaia" pg. 104, în cuvinte și expresii ca „bine-mi pare", „răcoarea-i place", pînă în ultima temă din Abecedar, respectiv poezia „Republica, patria mea!", în cuvinte și expresii ca „mi-e senin", „și-aici", „mi-i înalți", „pe-al patriei" etc. E inutil a le semnala pe toate. Din nou enigme pentru elevi și imediat insistențele, lor, da, insistențele și demonstrațiile lor, căci cuvinte ca „mi-e", din expresia „mi-e senin", le-au văzut scrise și într-un cuvînt — „mie" — care pus în contexte diferite devine o nouă categorie gramaticală (pronume sau numeral. „Mie mi-a cumpărat haine de o mie lei"). Știm că, în cele mai multe cazuri, liniuța de unire implică cunoașterea temeinică a două părți de vorbire, respectiv pronumele și verbul, exemplu: „spune-i", „să-l învețe", „dă-mi", „ne-a adus", „văzînd-o", „i-a strigat" etc. Rezultă că dacă micuții noștri colaboratori ar recunoaște aceste părți de vorbire, problema ortografiei ar fi în mare parte rezolvată. Dar ... dar nu trebuie să abandonăm în fața acestor explicabile lipsuri din cunoștințele lor, căci nimeni nu s-a născut învățat.

Deci, prima problemă ce se impune a fi rezolvată este aceea a elucidării noțiunii de acțiune, respectiv verbul. Să nu uităm că și „Îndrumătorul pentru predarea abecedarului" ne recomandă în capitolul despre obiectivele predării unor teme să insistăm asupra timpurilor verbului. Apoi, puține sînt temele din Abecedar în coloanele cărora să nu găsim cuvinte care arată acțiuni sau lucrări. La începutul predării Abecedarului se folosesc doar verbele „a fi" cu forma scurtă „*e*" și „*a avea*"; datorită puținelor litere învățate folosirea acestora fiind înfățișată de imaginile existente în lecțiile respective. La pg. 44, însă, după numai zece litere învățate în lecția „Sunetul și litera *A, ă*" găsim în coloanele de cuvinte, cuvîntul „ară", cuvînt întîlnit și în text în propoziția „—Mamă, Lică ară!". Ilustrația temei e deosebit de sugestivă. Mălina însoțită de mama ei, rostește exclamația de mai sus, arătînd cu mîna acțiunea sau lucrarea „ară" îndeplinită cu spor de Lică și alți mecanizatori. Grăitoare sînt și imaginile ce urmează, cu referire la tema «Grupul de litere „ce" pg. 49, respectiv acțiunile „cer" — „cere", unde se observă Țică, acel copil care „cere" un toc, observîndu-se și persoana care-i îndeplinește cu plăcere acea dorință sau la pg. următoare, 50, unde Voicu „cere" un strugure, întinzînd chiar mînă spre a-l primi, iar el, în schimb își răsplătește

* Vezi „Revista de pedagogie" nr. 3, 1983

prietenul cu o nucă mare, aflîndu-se chiar și pronumele personale necesare lîngă acțiunile „cer", „cere", ca dealtfel și la pg. 53— „el citea", „ea citea", imaginile confirmînd aceasta. În temele următoare exemplele se înțeleg, toate avînd imagini care ne sînt de un real folos în elucidarea noțiunii de acțiune. Tot pentru același scop, am conversat cu elevii asupra unor acțiuni ce le pot face, bunăoară muncitorul, elevul, mama, tata, cucul etc., formînd pentru aceasta scurte propoziții. Pe elevii care au întîmpinat greutăți în înțelegerea noțiunii de „acțiune", i-am pus în situația de a îndeplini diferite acțiuni concrete: să închidă sau să deschidă ușa sau fereastra, să scrie o propoziție, să cînte, să recite etc., spunînd apoi ce acțiuni au săvîrșit fiecare dintre ei. Nelipsite au fost exercițiile de *recunoaștere a cuvintelor* ce arată acțiuni, din textele studiate în perioada abecedară. După toate acestea, elevii au tras concluzia că acțiunea, lucrare, înseamnă că cineva face ceva. Și noi, sinceri fiind, am ajuns la concluzia că elevii au înțeles ce este aceea o acțiune poate mai ușor decît ce este aceea o mulțime disjunctă, inclusă, intersectată etc.

Urmează perioada post abecedară, în textele căreia își face apariția liniuța de unire. Explicația dificultăților ortografice din primele lecții, ni s-a părut greoaie tuturor. Am ajuns însă la poezia „Tatăl meu", pag. 112. Fiecare strofă a poeziei e frumos ilustrată. Avînd imagini sugestive, ne-am gîndit atunci chiar la explicația științifică a cratimei. În cadrul momentului ortografic, am pus un elev să citească strofa în care este vorba de frumoasa îndeletnicire de medic. Toți urmăresc:

„— Alb halat îmbracă tata
În spital cînd vine.
Spune-i numai ce te doare,
El te face bine!"

— cu insistență la dificultatea ortografică „spune-i", scrisă și pe tablă. Privim atenți și ilustrația. Doctorul consultă bolnavul. Vorbesc. I-am întrebat pe copii:

— Ce face bolnavul?

— Bolnavul spune doctorului ce-l doare, îi explică durerea.

Privim atenți cele două cuvinte între care se află liniuța de unire.

— Care e primul cuvînt și ce arată?

— Primul cuvînt este „spune" și ne arată acțiunea săvîrșită de bolnav.

— Dar cui îi spune?

— Doctorului.

— Deci, în loc de „spune-i" cum mai putem zice?

— Mai putem zice, *spune* lui, adică doctorului.

— Ce am aflat, deci, despre cuvîntul „*i*"?

— Cuvîntul „*i*" ține locul unei ființe, unei persoane (doctorului), fapt ce rezultă foarte clar din ilustrația alăturată. Tot astfel se poate analiza și ortograma subliniată în versurile de mai jos, din aceeași poezie:

„El *ne-învață* socotitul,
El și alfabetul".

Ilustrația alăturată fiind iarăși convingătoare. Conduși cu abilitate de noi, elevii trag concluzia că liniuța de unire se pune între cuvinte ce se rostesc împreună, deși fiecare cuvînt are un rol aparte, fiecare cuvînt arată ceva deosebit. În clasa a II-a, ne-am rezervat cîteva minute și pentru scrierea dificultăților ortografice din bucățile de citire studiate, aceasta devenind o plăcere pentru ei și mai ales explicarea sau comentarea lor. Alteori le-am dat elevilor scurte ortograme comparative ca: „să-i, săi", „ne-am, neam", „l-a, la" etc. cu ajutorul cărora să întocmească scurte propoziții.

Într-una din lecțiile deschise din cadrul cercului pedagogic, la clasa a II-a, am făcut dovada utilizării unui procedeu simplu și accesibil pentru copii, căruia i-am zis „procedeul demonstrației practice", adică elevii aud, văd și execută. Exemplu: dau o carte unui elev și-i spun: „dă-i-o " — adică să îndeplinească acțiunea „dă" unui elev „i", pe care i-l recomand, „o" — respectiv cartea pe care i-o arăt. După cîteva asemenea repetări, elevii reușesc să înțeleagă că „dă" e acțiunea, „i" ține locul elevului, iar „o" ține locul cărții. Elevii au scris ortograma la tablă și în caiet. La cartea de mai înainte, am mai atașat încă o carte care trebuiau date aceluiași elev; ei au înțeles de acum cum trebuie să enunțăm în cuvinte și să scriem operația ce trebuie efectuată, adică „dă-i-le" Procedeul poate continua, fiind acceptat de elevi, considerîndu-l ca un fel de joc: „Strigă-l pe nume!" (se arată elevul „l"ce trebuie strigat). „Invită-l (invit-o) la mine". (se arată, se execută) sau „dă-mi-le" etc. Ortogramele s-au scris pe tablă și în caiete. Am observat că și elevii din clasa I au acceptat acest procedeu, adică au reușit să înțeleagă dificultățile ortografice vizate de procedeu.

Văzînd că înțelegerea liniuței de unire este posibilă numai datorită aplicării cu măiestrie a vechiului dar mereu noului principiu al intuiției, mai ales în cadrul instruirii și educării micilor școlari, ne-am gîndit la confecționarea unui modest „Aparat ortografic comparativ", „care s-a dovedit a avea multiple valențe instructive și educative," așa cum au afirmat colegii cu prilejul unei lecții deschise în cadrul comisiei metodice pe școală. Aparatul are o construcție simplă și este prevăzut cu semnalizare electrică. Din lipsă de spațiu nu-i putem reda datele tehnice. Sub titlul aparatului și a legendei acestuia, am desfășurat planșa cu „pronumele personal persoana I". Aparatul are trei căsuțe în stînga și trei căsuțe în dreapta, fiecare putînd fi luminată electric cu ajutorul celor șase întrerupătoare ce se află în dreapta lui. Prin fața acestor compartimente se perindă, prin rulare, 54 cazuri de ortograme, cu compara-

ţiile lor în număr de 63 cazuri, respectiv 117 propoziţii sau mici texte, fiecare avînd în dreapta şi ilustraţia corespunzătoare.

Aparatul conceput de noi prezintă o clasificare a ortogramelor conform categoriilor gramaticale implicate în scrierea lor iar exemplele sînt, în majoritate, inspirate din viaţa colectivelor de elevi.

Am procedat la clasificarea ortogramelor după cum urmează:

1. Pronume personal pers. I + verbe = = subst., adv., interj., adj., verb

2. Pronume personal pers. II + vb = = subst., adj., pr., vb.

3. Pronume personal pers. III + vb. = = adj., vb., conj., prep

4. Adverbe sau conj + verbe = subst. pr., adj., interj., adv.

5. Prepoz., pr., conj+vb. = art., subst. num., = vb., subst., articol

Rezultă că s-au confecţionat un număr de 5 planşe care poartă titlurile de mai sus, cu ajutorul cărora funcţionează aparatul construit. Din lipsă de spaţiu vom comenta succint doar prima dintre ele.

PRONUMELE PERSONAL, PERS. I + VB = SUBST., ADV., ADJ., NUM., PR., VB., INTERJ.,

M-AI / MAI FERMECAT! [ilustraţie] TRĂIASCĂ ! MAI / M-AI ! [ilustraţie]

VINO MAI / M-AI REPEDE! [ilustraţie]

AI UN MAI / M-AI GROZAV! [ilustraţie]

NE-A / NEA ADUS MULTE DARURI [ilustraţie] ⇔ CE NEA / NE-A DE FLORI! [ilustraţie]

NEA / NE-A GRIGORE SAPA [ilustraţie]

NEA / NE-A GRIVEI: [ilustraţie]

DU-NE / DUNE CU TINE, MOŞULE]! [ilustraţie] ⇔ CE DEŞERT CU DUNE / DU-NE ! [ilustraţie]

NE-AM / NEAM DUS BUCUROŞI [ilustraţie] ⇔ SÎNTEM UN NEAM / NE-AM DE ADMIRAT [ilustraţie]

M-OI / MOI ÎNTOARCE LA ANUL [ilustraţie] ⇔ ÎI SĂRUTĂ OBRAJII MOI / M-OI [ilustraţie]

M-OR / MOR AŞTEPTA MULT [ilustraţie] ⇔ MOR / M-OR ! MOR / M-OR ! MOR / M-OR ; [ilustraţie]

MOR / M-OR DIN CAUZA POLUĂRII [ilustraţie]

AŞA MI-I / MII DAT MIE. [ilustraţie] ⇔ ZBOARĂ MII / MI-I DE FLUTURI [ilustraţie]

MI-I / MII DA CU DRAG [ilustraţie]

MI-AU / MIAU SCRIS MULŢI COPII. [ilustraţie] ⇔ ŞTIU CE-AR VREA MIAU / MI-AU ! [ilustraţie]

BRADUL NI-L / NIL POŢI TRIMITE? [ilustraţie] ⇔ PE LÎNGĂ NIL / NI-L E NUMAI SOARE [ilustraţie]

MI-E / MIE DRAG CEL CE MI-A / MIA TELEFONAT [ilustraţie] ⇔ MIE / MI-E MI-A DAT MIA / MI-A O

MIE / MI-E LEI [ilustraţie]

Să luăm a doua ortogramă, care admite două comparaţii. Se apasă primul întrerupător şi citim:

NE-A / NEA adus multe daruri.

Elevii privesc atenţi contextul şi imaginea alăturată. Dacă îi vom întreba pe copii care formă e corectă din cele două dreptunghiuri ne vor spune că e corectă forma din dreptunghiul de sus. Dar imediat va interveni întrebarea: De ce este corectă acea formă? Con-

sultînd ilustrația ne vor demonstra că „a adus" este acțiunea săvîrșită de Moș Gerilă, îndrăgit de copii pentru darurile aduse „nouă", adică copiilor înfățișați în imagine, al căror loc îl ține cuvîntul „ne". Dar „ne-a" se scrie și într-un cuvînt, „adică „nea" fie cînd e vorba de zăpadă căreia i se mai zice și nea, în imagine multe flori comparate cu o nea, fie cînd strigăm la Grivei „Nea Grivei!" sau cînd ne adresăm sau vorbim despre un om mai în vîrstă decît noi, așa cum se obișnuiește în unele zone ale țării, nea Marin sau nea Grigore, formă mai scurtă pentru cuvîntul „nene" sau „nenea" conform imaginilor. Tot astfel, deci, pe pași mici sau pe fișii, cum sînt concepute planșele, se pot comenta toate ortogramele înfășurate pe un sul în aparat. Se pot comenta fie în cadrul momentului ortografic fie și în alte împrejurări. După comentare, elevii compun independent alte propoziții cu ortogramele comentate sau recomandate și scrise pe tablă: *ne-a — nea; ne-am — neam; m-ai — mai* etc. Verificarea muncii independente ne-a dat satisfacții. Cu prilejul altor momente ortografice sau după comentarea cîtorva ortograme le-am citit elevilor scurte compuneri (să le spunem gramaticale) și aceasta pentru valorificarea elementelor educative sau spre a se trage concluzia că între gramatică și literatură este o indestructibilă legătură, că fie și în scurte compuneri literare, ne exprimăm în propoziții mai bogate care fac plăcere ascultătorilor, bineînțeles cu respectarea strictă a regulilor de scriere corectă. Înainte de citirea acestor compuneri, le-am recomandat elevilor să fie atenți și să scrie în caiete ortogramele comparative ce le-au auzit, ca pe baza lor să întocmească și ei scurte compuneri asemănătoare cu cele audiate în clasă. Reproducem doar prima din cele 3 compuneri desprinse din ortogramele înfățișate în prima planșă care cuprinde doar două ortograme comparative („m-ai", „mai", și „ne-a" „nea")

PRIMĂVARA.

Era un mai al trandafirilor înfloriți. Georgel și Paraschiv admirau splendoarea parcului cu trandafiri.

— Georgel, Georgel! Se aude parcă glasul mamei.

— M-ai strigat, mămico?

— Vino mai repede, c-a venit bunicul!

M-am dus în cea mai mare grabă. Georgeta, sora mea, m-a întîmpinat, spunîndu-mi:

— Ne-a adus multe daruri.

Sărut mîna bunicului. Apoi, am ieșit în livada din spatele casei.

— Ce nea de flori! spune bunicul, admirînd covorul florilor căzute.

Nea Grigore, vecinul nostru, sapă în grădina de legume. Grivei face tumbe peste straturile proaspăt semănate.

— Nea Grivei! se aude glasul vecinului. Începem să rîdem.

Primăvara este anotimpul veseliei.

Mai urmează compunerea BUNICUL și compunerea CORESPONDENȚĂ ce cuprind celelalte ortograme ale planșei. Poate că sînt cam lungi aceste povestiri, dar am constatat că sînt ascultate cu plăcere de elevi, ceea ce înseamnă că sînt eficiente cel puțin din punct de vedere educativ, chiar dacă vor mai scăpa din vedere fenomenul gramatical. Tot în cadrul momentului ortografic sau chiar în alte momente ale lecțiilor de gramatică, am dat dictări, fie după comentarea unui grupaj de ortograme ce le cuprinde planșa, fie după comenarea tuturor ortogramelor planșei. Cu referire la planșa comentată, astfel de dictări pot fi:

a) Într-o frumoasă zi de mai, m-ai chemat la tine, m-ai servit cu ceai și cu ce-ai avut mai bun. Apoi, ți-am ajutat la spălatul rufelor, servindu-ne de un mai special, lucrînd care de care mai repede. După terminarea lucrului, m-ai condus pînă aproape de casă

b) Într-o iarnă geroasă, cu nea din abundență, ne-am trezit cu nea Grigore, un neam de al nostru ce ne-a făcut plăcuta surpriză de a ne vizita pe așa vreme. Cînd a intrat în curte, a sărit asupra sa Grivei, un cîine ce ne-a creeat multe probleme. Sărindu-i în ajutor, am strigat cu putere:

— Nea Grivei!

Cîinele m-a ascultat și a dispărut.

c) — Du-ne și pe noi în Deltă pentru a admira acele mari dune de nisip! ne-am tot rugat noi de tata. Dînsul ne-a înțeles și într-o zi frumoasă de vară am plecat. Ne-am oprit în comuna Crișan, unde ne-am interesat de nea Marin, un bun neam de-al nostru.

d) Scriindu-mi că m-or aștepta cu nerăbdare, scriindu-le și eu că m-oi întoarce iarăși, într-o zi am apărut, le-am sărutat obrajii moi, simțind și ei că parcă mor de dragul lor.

e) — Miau! Miau! Miau! — tot strigă sălbatica pisică.

— Mor! Mor! Mor! — se scoală din bîrlog un urs cu pică.

— M-or aștepta să le aduc vioara și chiatara?

— Mi-au dat cu toții de-nțeles că vine primăvara.

f) Mie mi-a dat rezultatul o mie și-am cîștigat mia, drept pariu făcut cu Mia, care mi-e o bună soră. Ea scoate banii și mi-i dăi cu drag, avînd acum la CEC peste două mii de lei.

Aceste scurte dictări cuprind toate ortogramele comparative înfățișate în prima planșă. În dictări am folosit și alte ortograme ce nu admit comparații, acestea fiind înțelese prin analogie cu cele comparative:

ne-am (dus) — *neam*
v-ați (dus)
s-a, s-au (dus) sau *sa*
mi-i (dă) — *mii*
ți-i (dă) — *ții*
i-i (dă) —

Comentînd fiecare din cele cinci planșe amintite, considerăm că o bună parte din problemele ce le ridică ortografia în școală sînt pe deplin rezolvate.

Comentariile noastre vor continua, pătrunși fiind de ideea că atingerea unui grad de cultură generală, precum și dobîndirea unei bune pregătiri profesionale presupun o temeinică stăpînire a limbii române și a normelor ei de folosire.

Antilinearitate în predarea istoriei

Prof. VASILE RACHIERU
Şcoala generală nr. 81, Bucureşti

ÎN CADRUL UNUI TEST aplicat la clasele V—VIII, elevii au fost invitaţi să mediteze şi să răspundă la întrebarea: CUM AŞ DORI SĂ SE PREDEA ISTORIA CA SĂ MĂ INTERESEZE MAI MULT?
IATĂ CÎTEVA DIN RĂSPUNSURILE ELEVILOR:

„Aş vrea să se predea istoria astfel încît să pot vedea ceea ce s-a întîmplat..., ca şi cînd aş participa la evenimente..."; „Predarea istoriei să fie ca un joc de şah care te face să gîndeşti cum să simţi..";

„Aş dori nu ca profesorul să ne explice lecţia, ci ca noi, aducîndu-ne aminte de lecţiile precedente şi punîndu-le în legătură cu lucrurile necunoscute pe care ni le comunică profesorul, să putem contribui cu cunoştinţele noastre la desfăşurarea lecţiei...";

„Istoria este o schimbare continuă a faptelor, ceva întotdeauna nou şi fără sfîrşit. Istoria trebuie să fie o ştiinţă exactă dar şi ceva liber, ca un avînt în Univers, ca un zbor înalt de pasăre". Toate evenimentele din Univers se desfăşoară, după cum se ştie, ca o succesiune de procese înlănţuite şi istoria este o infinitate de diverse procesualităţi: economice, sociale, politice, psihologice etc., care evoluează şi se intercondiţionează dialectic.

„În întreaga activitate politico-educativă de formare a conştiinţei noi — arată secretarul general al partidului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în Raportul la Conferinţa Naţională a partidului — să pornim de la concepţia revoluţionară, materialist-dialectică despre lume şi viaţă, de la principiile socialismului ştiinţific. Aceasta necesită o înţelegere aprofundată şi lămurirea continuă a marilor transformări din societate, a direcţiilor obiective ale dezvoltării, a legităţilor evoluţiei sociale, a cuceririlor ştiinţei şi cunoaşterii universale, care confirmă zi de zi justeţea concepţiei materialist-dialectice despre lume şi viaţă, materialitatea lumii înconjurătoare". Legile fundamentale ale dialecticii explică cel mai bine geneza, structura şi evoluţia procesualităţilor istorice. Datorită fluxului continuu de informaţii, capacitatea limitată de asimilare a creierului uman trebuie acompaniată de procese de selecţie, eliminare, sintetizare după criterii de economicitate, utilitate şi valoare semantică.

Prin înţelegerea conceptului de procesualitate, ca un fundament al sistemului conceptual propriu istoriei (o infinitate de procesualităţi) şi prin formarea unor capacităţi flexibile ale *gîndirii proiectiv-creative* (proiectiv-cumulative, proiectiv-investigative, proiectiv-anticipative etc.) se poate ajunge la formarea unei gîndiri complexe, creative şi interdisciplinare, bazată pe capacitatea de transfer, pe anticipare şi previziune.

În psihologia gîndirii s-a demonstrat experimental că opoziţia dintre deprindere şi invenţie în gîndire nu este totală, că intuiţiile, transferurile (procese de natură euristică) necesită montaje de deprinderi mintale. A înţelege istoria ca o suprapunere rapidă de hărţi economice, sociale, politice, culturale etc. — deschide înţelegerea istoriei ca o succesiune de procesualităţi dinamice, asigură o viziune unitară asupra societăţii, surprinderea relaţiilor, a interconexiunilor; capacitatea de transfer poate contribui la selecţie, interacţionare, poate facilita urmărirea infinitelor procesualităţi ale istoriei.

În predarea istoriei am căutat stimularea la elevi a învăţării bazată pe inventivitate şi descoperire, prin intermediul unor metode active, creative: metafora (construirea meridianului istoric), stîrnirea ficţiunii (cu ocheanul pe vîrful cel mai înalt — Olimp, Himalaia, Apenini), benzi sonore afectogene, succesiunea de pătrate albe şi negre etc. Aceste procedee înlătură preponderenţa vizualului în perceperea realităţii, deschid calea cunoaşterii multisenzoriale şi a interrelaţiei senzorial — logic.

Obiective:

1. Formarea şi dezvoltarea unei motivaţii intrinseci în învăţarea istoriei, axată pe stimularea curiozităţii epistemice a interesului pentru această ştiinţă.
2. Cultivarea gîndirii dialectice (referenţiale, conexioniste şi evoluţioniste) cu valenţe interdisciplinare, prin conştientizarea procesualităţilor şi interrelaţiilor în domeniul istoriei.
3. Verificarea unor strategii euristico-algoritmice, apte să favorizeze cunoaşterea prin descoperire şi transfer şi să sporească gradul de *independenţă* al elevului în învăţarea istoriei.

ARGUMENTE EXPERIMENTALE

Călăuziţi de rezultatele unor recente cercetări psiho-pedagogice cu valenţe didactice referitoare la formarea conceptelor ştiinţifice, dezvoltarea gîndirii ştiinţifice şi interdisciplinare, învăţarea prin descoperire şi

transfer, relația dintre informație și operație în învățare, am elaborat un *sistem de instruire* apt să-l conducă pe elev spre învățarea istoriei ca știință.

1. MOMENTUL INFORMAȚIONAL („PILONUL SUPORT")

Această strategie urmărește să înlăture liniaritatea informației lipsită de influența fertilizatoare a operației. Opoziția dintre informație și operație este o falsă opoziție. Informația devine transferabilă nelimitat prin operaționalizare, iar operația nu poate ființa în afara substanței informaționale. Între informație și operație trebuie să se instituie un raport de complementaritate. Această strategie se realizează în mai multe etape.

a) În prima etapă, i se prezintă elevului un grup de colaje de imagini comentate și texte din manuale (sau alte cărți de istorie, crestomații), *comentate de elevi, dirijați de către profesor.* Această etapă durează cîteva minute, pînă cînd elevii conștientizează tema investigației. În acest timp elevii își notează sistematic în caiete (în tabele) fiecare precizare, fiecare idee.

b) În etapa următoare accentul cade pe *dialogul cu clasa*, în care gîndirea elevilor este solicitată să descopere *contextul* evenimentelor; cauze, efecte, relații posibile. Momentul informațional din prima etapă devine bagajul util („pilonul suport") pentru realizarea asociațiilor, a relațiilor, a interferențelor. Direcția gîndirii, succesiunea de raționamente ca și conturarea contextului de acțiune a procesualităților, ca treceri dinamice, transformatoare de la un eveniment istoric la altul sînt stimulate de „mica invenție utilă": gîndirea interacționistă, pendulatorie, care combină și structurează impresii senzoriale, concepte, judecăți și intuiții.

c) În etapa finală elevii ajung să formuleze concluzii ca urmare a întrebării: „Prin raportare la istoria de ieri și de azi ce învățăminte tragem?" Astfel gîndirea elevilor este simultan orientată spre cele trei coordonate temporale fundamentale: trecut — prezent — viitor.

De exemplu, la istoria evului mediu (cl. a VI-a), tema: „Cehia (Boemia) pînă în secolul al XV-lea." Momentul informațional se realizează astfel:

— Imaginea din manual, pag. 101: Ian Hus (se prezintă o scurtă biografie);

— Imaginea de la pag. 102: țărani cehi lucrînd, meșteșugari cehi, un nobil ceh (pentru fiecare categorie socială se fac scurte comentarii);

— Prima lectură (pag. 103): elevii sînt solicitați să desprindă *esențialul* și să-l consemneze în caiete:

a) Ian Hus a demascat abuzurile marilor feudali și ale bisericii catolice;

b) în Cehia fuseseră colonizați mulți germani care dețineau mari domenii și principalele funcții bisericești).

S-a realizat astfel bagajul util de informații cu care urmează să opereze elevii în continuare: analiză — sinteză, generalizare — particularizare, comparație, asociere etc. Dialogul care urmează încearcă să stabilească o relație logică cu tema anterioară („Italia — republicile orășenești") și apoi să stimuleze capacitatea de transfer (direct și invers), pentru ca elevii să înțeleagă mecanismul și sensul desfășurării și devenirii procesualităților în istorie.

2. ÎN LUPTA DINTRE VECHI ȘI NOU, NOUL ÎNVINGE

Această legitate a dialecticii marxiste, utilizată ca un „concept operatoriu", selectează, discriminează și grupează elementele progresiste în opoziție cu cele retrograde, evidențiind *sensul ascendent* al luptei în care triumfă clasele purtătoare ale noului.

De exemplu, la istoria modernă și contemporană (cl.-a VIII-a), după tema „Revoluția de la 1848 din Franța", la temele referitoare la revoluția în statele germane, în Imperiul habsburgic, în Țările Române ș.a.m.d., procesualitățile similare (economice, sociale, politice etc) se intercondiționează deși se delimitează prin caracteristici proprii. După parcurgerea momentului informațional, încitarea la descoperirea sensului dezvoltării în istorie este introdusă prin întrebările:

Care sînt forțele noului?

Care sînt grupările vechiului?

Cum se caracterizează victoria noului?"

Aceste întrebări reluate și readaptate declanșează la fiecare temă înțelegerea procesului istoric, ca o lichidare a vechiului prin afirmarea noului. În acest mod, pe lîngă sesizarea raporturilor de clasă — momentele îndîrjite ale luptei de clasă — contribuie la înlăturarea „raționamentelor parazite", la propulsarea gîndirii dialectice a elevilor care pot înțelege, prin intermediul procesului istoric, că unitatea și opoziția contrariilor constituie izvorul dezvoltării.

3. PĂTRATELE ALBE ȘI NEGRE (joc)

În pătratele albe sînt incluse evenimentele sociale progresiste, iar în cele negre — tot ce este retrograd și împiedică dezvoltarea societății. De exemplu, la istoria modernă și contemporană, clasa a VII-a („Marea revoluție burgheză din Franța") delimitînd clar forțele care se înfruntă, precizînd *care* și *de ce* sînt progresiste sau conservatoare, se creează la elevi o anumită disponibilitate a gîndirii pentru comparație, pentru selecție și analiză dialectică. Aceasta i-a antrenat pe elevi, printr-o emulație colectivă, să înțeleagă în profunzime resorturile luptei de clasă și chiar „să audă" mersul istoriei. Gîndirea elevilor este astfel stimulată să avanseze pînă la înțelegerea procesualității istorice ca o succesiune de negații, de negări ale negațiilor, prin care se arată sensul dialectic, ascendent, al dezvoltării.

4. BANDA SONORĂ AFECTOGENĂ

Momentul informațional realizat prioritar prin fragmente sonore de marșuri, secvențe de discuri redînd glasul autentic al unor personalități istorice, prezentarea înregistrată (pe bandă magnetică, disc, casetă) a unei stări de fapt — au darul de a emoționa, de a declanșa trăiri interioare de o mare intensitate.

De exemplu, la clasa a VII-a, la tema „Rolul maselor populare în desfășurarea revoluției franceze", „Dictatura iacobină" — la începutul lecției se prezintă primele măsuri din imnul Marseillezei. După dialoguri și comentarii, în anumite momente ale lecției, bine alese, se dau din nou alte măsuri din imnul Marseillezei. (Psihologic este explicabil *de ce* Marseilleza cîntată în cele mai grele situații ale revoluției franceze a sporit forța de luptă a poporului în fața invadatorilor).

5. STRATEGIA DE TIP GRAVITAȚIONAL

Gravitația asupra unui teritoriu și asupra evenimentelor petrecute acolo reprezintă strategia de tip gravitațional. Pentru înțelegerea expresiei, se pot pune următoarele întrebări:

Ce înțelegeți prin înfăptuirea unirii Moldovei cu Muntenia?

Ce înțelegeți prin consolidarea unirii?

Ce s-a petrecut ca urmare a consolidării unirii?

Întrebările urmăresc ca gîndirea elevilor să „graviteze" în mod deosebit asupra anumitor aspecte ale evoluției economice, sociale și politice petrecute în țările române în „anii de foc" 1856—1862.

6. STRATEGIA ISTORICO-GEOGRAFICĂ

Strategia istorico-geografică asigură orientarea și autoconturarea gîndirii pe traiectul procesualităților istorice:

— Direcțiile de dezvoltare ale hărții economice?

— Direcțiile de dezvoltare ale hărții sociale?

— Direcțiile de dezvoltare ale hărții...

În acest mod *sui generis* se dirijează capacitatea de transfer și pentru alte teme — întrucît, într-un anumit sens, istoria este o succesiune rapidă de hărți suprapuse (economice, sociale, politice, culturale etc.).

PROCADRU — PROFESOR: DESCHIDEREA INTERDISCIPLINARĂ

Istoria este o știință a societății care poate fi înțeleasă numai prin apropierea istoriei de alte științe: geografie, științe ale naturii, economie politică etc., sau domenii ale culturii (arta plastică, teatrul, cinematograful, literatura beletristică, muzicologia etc.). Istoria trebuie predată nu numai ca o istorie a socialului și politicului — , ci și ca o istorie a economicului, ca istorie a științei, istorie a tehnicii, istorie a culturii etc. Istoria conține în sistematica ei conceptuală o serie de concepte care se învață și în cadrul altor discipline, ca de exemplu: *Sistem, structură, interacțiune, proces, dezvoltare, cauzalitate* etc. Așa, de pildă, problema cauzalității „traversează" toate științele, avînd însă un caracter *specific* imprimat de nivelul de organizare la care se află forma de mișcare studiată de o știință sau alta: unele sînt modelele cauzale în fizică și chimie, altele în biologie și cu totul specifice în științele sociale (în istorie).

Perspectiva învățării interdisciplinare a istoriei poate conduce la înțelegerea complexă, din variate unghiuri de vedere a proceselor sociale prin surprinderea relațiilor fundamentale, a arhitectonicii structurilor principale ale fenomenului istoric.

PERSPECTIVE

1. Prin aceste metode *se stimulează formarea unei gîndiri științifice cu valențe interdisciplinare*, a gîndirii dialectice, apte să descopere relațiile dintre evenimente, contextul în care s-au desfășurat și coordonatele de evoluție a acestora. Elevii vor înțelege treptat că procesualitatea, ca o devenire dinamică, este un concept-cheie, care explică geneza, trecerea, transformarea și structurarea evenimentelor istorice; ei vor înțelege că relațiile cauzale (cauză—efect—condiție) în istorie se caracterizează prin: relația complementară dintre obiectivitate (legități sociale) și subiectivitate (rolul personalității în istorie) prin necesitate, fără să se excludă total rolul întîmplării și al probabilității în istorie.

2. Elevii vor înțelege treptat că *istoria nu trebuie să se limiteze doar la evocarea trecutului, ci poate să sugereze modele și pentru prezent.* Pornind de la cunoașterea trecutului și prezentului, istoria poate fi și anticipatoare prin proiectarea viitorului omenirii. Așa cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul la Conferința Națională a partidului, se impune „să desfășurăm o activitate mai susținută pentru clarificarea diferitelor probleme teoretice și ideologice în raport cu stadiul de dezvoltare al societății noastre, precum și cu situația mondială, cu transformările revoluționare ce au loc în lume, cu problemele noi care apar în epoca noastră". Pe baza istoriei se poate înțelege modalitățile prin care societățile învață (uneori refuză să învețe) să se dezvolte, să se autodepășească.

3. Potențialul orientativ individual nu se poate dezvolta decît în condiții speciale de încurajare, și antrenare, influența pozitivă a unor asemenea condiții fiind mai mare în perioada copilăriei. Descoperirea, în învățarea istoriei, este o strategie deplin posibilă, care poate contribui la sporirea acestui

potențial creativ al copilului (gîndire creativă, imaginație creatoare, memorie de lungă durată, reprezentări asociative, transfer de concepte și operații etc.).

4. *Istoria*, aflată la intersecția mai multor domenii ale științei și culturii, *poate deveni o știință a cultivării învățării de tip interdisciplinar*, care se opune compartimentărilor stricte și învățării monodisciplinare, *deschizînd calea formării unei gîndiri creatoare cu puternice valențe educative*. Istoria, ca disciplină de învățămînt, va deveni treptat o știință a viitorului, prin *promovarea spiritului activ interdisciplinar al învățării anticipative și participative*, prin dezvoltarea la elevi a disponibilităților de a intui, de a gîndi și imagina creativ, de a memora logic, de a visa nestăvilit.

BIBLIOGRAFIE

1. Florea Stănculescu, *Realizarea practică a noilor orientări metodologice în predarea istoriei*, Studii și articole de istorie XXVII—XXVIII, Imprimeria poligrafică „13 Decembrie 1918", 1974, București.
2. Florea Stănculescu, *Investigații privind introducerea instruirii programate în predarea istoriei, în: Studii de pedagogie cibernetică și instruire perogramată*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.
3. Alexandru Găvenea, *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.
4. Lucian Boia, *Noile teritorii științifice ale istoriei*, Revista „Contemporanul", nr. 15 1640 — din 14 aprilie 1978, p. 4)
5. James W. Botkin, Mahadi Elmandjra, Mircea Malița, *Orizontul fără limite al învățării*, Editura politică, București, 1981.

Procedee eficiente de însușire activă a cunoștințelor tehnice

Prof. ing. EUGENIA MOCIOIU
Liceul agroindustrial, Timișoara

ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR de către elevi în contact direct cu mașinile, cu agregatele utilizate în producție, le dă posibilitatea să înțeleagă mai bine și mai rapid cunoștințele științifice fără de care nu pot fi buni muncitori calificați.

Întrucît agricultura modernă se realizează cu utilaje agricole pentru liceele agroindustriale acestea constituie mijloace de învățămînt care se folosesc în predarea cunoștințelor teoretice, prin care totodată se asigură și învățarea practică a acționării lor. De pildă, în clasa a IX-a a Liceului agroindustrial învățarea *echipamentului de lucru al tractorului* are o importanță deosebită. Însușirea cunoștințelor de către elevi în contact direct cu utilajele agricole le asigură o legătură directă cu practica, le facilitează, totodată, legătura interdisciplinară între *mașini agricole* ce se studiază la profilul industrial agricol începînd cu clasa a X-a, *fitotehnia* din clasele a IX-a și a XII-a și *tractoare* care se studiază în clasa a IX-a.

De asemenea, în cadrul lecțiilor la care se folosesc, de pildă, tractoare se scot în evidență îmbunătățirile constructive aduse tractoarelor românești pentru ca echipamentele lor de lucru să răspundă cît mai complet cerințelor de acționare a utilajelor agricole moderne, în condițiile respectării normelor agrotehnice și a economisirii forței de tracțiune a tractorului.

Întrucît volumul cunoștințelor legate de înțelegerea echipamentului de lucru al tractorului este foarte mare față de numărul de ore (4) afectat, profesorul trebuie să-și fixeze mai mult ca oricînd obiectivele ce și le propune și în funcție de acestea să facă o selectare a materialului ce va fi studiat în oră, elevii să consulte manualul pentru completarea și consolidarea cunoștințelor, iar cu elevii foarte buni se aprofundează problemele legate de priza de putere și mai ales de instalații hidraulice, în cadrul cercului tehnico-aplicativ. Procedînd astfel reușim să le formăm elevilor gîndirea tehnică, să le dezvoltăm capacitățile de înțelegere a funcționării mecanismelor, să le întărim personalitatea prin sădirea convingerii în posibilitatea și capacitatea omului de a manevra cu maximă eficiență utilaje cît mai complexe, le dezvoltăm sentimentul patriotic față de remarcabilele realizări ale tehnicii românești.

În actul predării-învățării la lecția — *Dispozitive de tracțiune și transmisia de curea* — am început prin stabilirea legăturii între tema de studiat și ansamblul general al construcției tractorului. Deci, le reamintesc principalele părți componente ale tractorului și ale echipamentului de lucru; se precizează apoi rolul echipamentului de lucru și componența sa la *tractoarele moderne*. Eficiență maximă se obține atunci cînd se

desfăşoară prima parte a lecţiei chiar pe tractoare, elevii avînd posibilitatea să facă observaţii directe. Astfel se identifică părţile echipamentului de lucru, insistîndu-se asupra locului şi poziţiei de montare. În continuare se studiază dispozitivele de tracţiune, în principal cupla de remontare şi barele de tracţiune, se identifică elementele lor componente principale, se accentuează modul de utilizare corectă la acţionarea diferitelor maşini agricole. Prezentarea în această secvenţă a lecţiei a unui agregat tractor-maşină agricolă corect tractate este deosebit de utilă. Se discută cu elevii modul de utilizare incorectă a barelor de tracţiune, verificînd astfel parţial volumul cunoştinţelor, totodată îi deprindem să analizeze o situaţie nouă pe baza elementelor cunoscute. Se trece apoi la identificarea transmisiei de curea pe tractoarele utilizate ca mijloace de învăţămînt. Se fac precizări generale asupra construcţiei şi se indică modul de transmitere a mişcării la şaiba de curea. Se accentuează regulile de utilizare a transmisiei de curea. Ultimele 15 minute ale orei sînt desfăşurate în laborator unde se întocmeşte schiţa, efectuînd consolidarea şi fixarea cunoştinţelor şi se dau indicaţii asupra utilizării manualului, în special pentru a evidenţia particularităţile dispozitivelor de tracţiune şi ale transmisiilor de curea pe alte tipuri de tractoare decît cele utilizate în lecţie.

Pentru însuşirea temeinică a cunoştinţelor am desfăşurat în laborator lecţia „Priza de putere". Mijloacele de învăţămînt folosite în lecţie au fost *transmisia tractorului U-650 M. secţionată, cu posibilitate de acţionare prin electromotor, avînd montată şi transmisia la priza de putere, folii pentru retroproiector, cuprinzînd scheme de realizare a transmisiei la priza de putere*, urmînd, ca în cadrul cercului să se studieze reductorul planetar al prizei demontat sub formă de panoplie.

Rolul prizei de putere este scos în evidenţă prin dialogul purtat cu elevii, apoi se exemplifică cu utilaje acţionate de la priza de

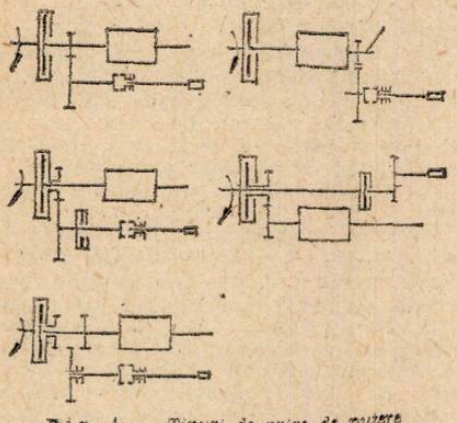


Fig. 1 — *Tipuri de prize de putere*

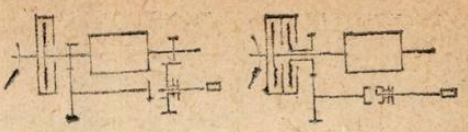


Fig. 2 — *Alte scheme pentru acţionarea prizei de putere.*

putere, subliniindu-se extinderea acţionărilor prin priză. Se face clasificarea prizelor de putere după felul turaţiei şi după modul de comandă. Este necesar să se evidenţieze avantajele prizei sincrone la anumite categorii de lucrări agricole. Prizele independente, semiindependente şi dependente, se studiază comparativ, utilizînd folii de retroproiector la care elevii sînt dirijaţi să facă observaţii, să recunoască reprezentările schematice, să compare, să stabilească avantajele şi dezavantajele fiecărei acţionări. (fig. 1)

Utilizarea schemelor în studierea părţilor componente ale tractorului este preferată deoarece elevii clasei a IX-a de la profilul industrial agricol, nu posedă cunoştinţe de desen tehnic necesare înţelegerii complete a desenelor ansamblurilor secţionate. Reprezentările schematice trebuie concretizate prin observarea unui material natural, în cazul nostru prin identificarea părţilor transmisiei la priza de putere a tractorului U-650 M aflată în laborator, care fiind o priză mixtă permite şi sintetizarea materialului însuşit prin reprezentarea separată a tipurilor de priză de putere. În partea finală a acestei lecţii se precizează regulile de utilizare a prizei de putere şi se consolidează cunoştinţele, prezentînd elevilor alte două imagini pe folie şi cerîndu-le să noteze fiecare în caiete: ce tip de priză este, ce particularităţi au descoperit în imagine, ce organe sînt reprezentate prin simbolurile din schemă. (fig. 2)

Prin studiul individual din manual, elevii urmează să se informeze asupra caracteristicilor prizelor de putere de pe tractoarele româneşti, urmînd ca în lecţia a treia „Instalaţia hidraulică" cu elemente separate *desfăşurată în laborator* să înceapă printr-o prezentare generală a instalaţiilor hidraulice, făcută prin conversaţie cu elevii, valorificînd observaţiile din prima lecţie a temei. Tot acum se precizează rolul instalaţiei hidraulice, elementele componente ale sale şi se face clasificarea instalaţiilor hidraulice. Trebuie subliniată extinderea acţionărilor hidraulice datorită avantajelor ce le prezintă şi în mod expres eficienţa economică a instalaţiilor cu reglaje automate. În această parte a lecţiei se pot folosi ca mijloace de învăţămînt două diapozitive pe care elevii trebuie să indice părţile componente ale instalaţiilor hidraulice semibloc şi cu elemente separate. Se studiază apoi părţile componente ale instalaţiei hidraulice cu elemente separate: pompa hidraulică, distribuitorul hidraulic cu trei sertare şi cilin-

drul de forță, utilizînd ansambluri secționate din dotarea laboratorului. Pentru înțelegerea funcționării sertarelor distribuitorului se apelează la cunoștințele dobîndite de elevi în cadrul lecției „Acționarea hidraulică a mecanismului de direcție". La distribuitor se evidențiază supapele declanșatoare, supapa de trecere și supapa de siguranță, precum și cele patru poziții ale manetelor. La cilindrul de forță se indică drumul uleiului spre partea inferioară, respectiv superioară a pistonului. Funcționarea instalației hidraulice și circuitul uleiului se studiază utilizînd scheme pe folii de retroproiector (fig. 3).

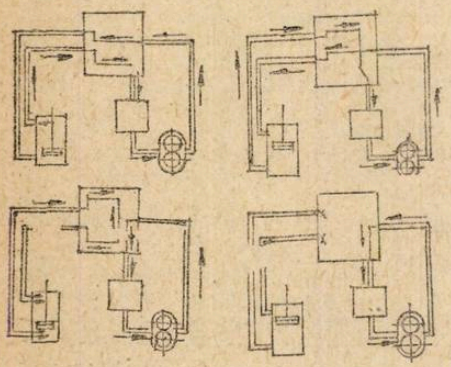


Fig. 3 — *Circuitul uleiului în instalația hidraulică fără reglaje automate*

Prezentînd elevilor succesiv cele 4 imagini, profesorul cere acestora să le observe comparativ, stabilind porțiunile de circuit asemănătoare, precum și deosebirile; se fac precizările necesare asupra utilizării practice a fiecăreia dintre cele 4 poziții ale manetelor, astfel încît actul predării-învățării să fie un proces de creație a profesorului, elevul fiind un participant activ.

La „Instalații hidraulice cu reglaje automate" profesorul prezintă un grad ridicat de dificultate, de aceea în timpul limitat al unei ore este necesar ca el să pună accent pe funcționarea instalației pentru lucrul cu control de poziție și control de forță, subliniind avantajele economice. Mijloacele de învățămînt necesare desfășurării lecției sînt: distribuitor cu reglaje automate (material natural și planșe fig. 200 din manual), folii de retroproiector cuprinzînd scheme de principiu a instalației hidraulice cu reglaje automate, tractor din seria U—445 cu mecanism hidraulic monobloc (fig. 4).

La distribuitor se identifică sertarul rotitor, supapele și se precizează cele 3 poziții de funcționare, utilizînd cunoștințele dobîndite în lecția anterioară. În partea a doua a lecției se studiază pe scheme realizarea reglajelor automate, precizînd domeniul de utilizare ale acestora și avantajele economice.

Pe lîngă verificările parțiale făcute oră de oră, în ultima parte a acestei lecții este indicat să se facă o verificare globală a temei printr-o probă de evaluare teoretică cu grad de dificultate diferențiat, care se poate da pe grupe de elevi, în funcție de nivelul de acumulare a cunoștințelor. Avînd în vedere utilizarea mai frecventă a acționărilor hidraulice și prin priza de putere, *problemele se vor referi la:*

1. Identificarea unei transmisii la priza de putere prezentată pe folie sau alcătuirea din memorie a unei scheme pentru transmiterea mișcării la un anumit fel de priză, sau prezentarea unei scheme foarte simple care cuprinde cîteva elemente, urmînd ca elevii să o completeze pentru a obține o anume priză.

2. Identificarea elementelor componente și indicarea circuitului uleiului într-o instalație hidraulică prezentată pe folie sau alcătuirea din memorie a circuitului hidraulic pentru o anumită poziție a manetei distribuitorului.

Pornind de la ideea unanim recunoscută că *învățarea activă permite însușirea mai temeinică a cunoștințelor*, am cerut elevilor să alcătuiască o fișă de lucru a cărei completare se face în clasă pe măsură ce se parcurg lecțiile temei, pe baza cunoștințelor acumulate. Elementele cuprinse în fișe sînt scheme generale și urmăresc să deprindă pe elevi cu citirea și alcătuirea schemelor, utilizînd reprezentări convenționale. Fișa servește și pentru verificarea și notarea elevilor.

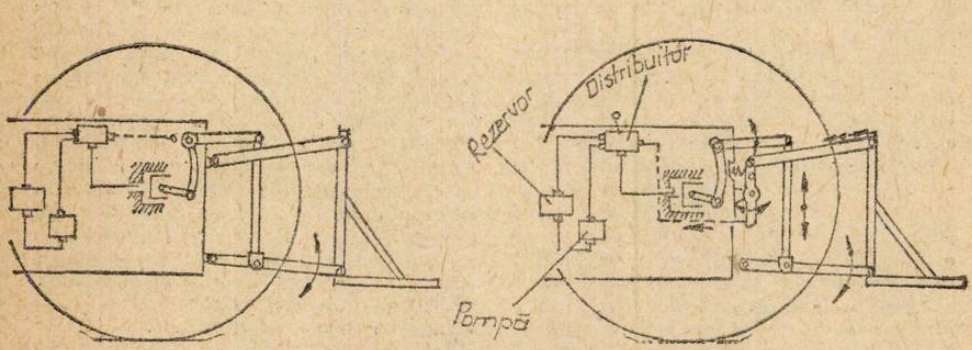


Fig. 4 — *Schema instalației hidraulice cu reglaje automate.*

PROFILE

Şcoala - mentor al vieţii spirituale a satului

DE ZIUA ÎNVĂŢĂTORULUI

ESTE grea şi de neînţeles matematica modernă pentru şcolarii din clasa I? Să păşim la una din lecţiile învăţătorului Florea Nedelcu care conduce activitatea didactică la clasa I B a Şcolii generale nr. 1 din Ţigăneşti, jud. Teleorman pentru a ne face demonstraţie contrară. Uşurinţa şi iscusinţa de care dau dovadă micii şcolari în efectuarea operaţiilor cu mulţimi şi a întrebuinţării semnelor matematice care indică mai mic, mai mare, reuniune, intersecţie ş.a. este cea mai elocventă dovadă a siguranţei şi a plăcerii cu care lucrează elevii începători în matematica modernă.

La tablă şi pe caiete, mîini îndemînatice şi minţi agere încercuiesc şi trag linii, scriu, întocmesc şi rezolvă probleme cu uşurinţă uimitoare. Cu siguranţă pot să afirm că şcolarilor din clasa I nu le este greu să se introducă în tainele matematicii moderne pentru a o cunoaşte şi stăpîni temeinic de-a lungul anilor de şcoală. Vă invităm deci la Ţigăneşti, ca dealtfel în alte sute şi mii de clasa I din ţară, pentru a vă convinge de eficienţa procesului de predare-învăţare a matematicii într-o concepţie nouă, modernă, aşa cum se desfăşoară el în multe sisteme şcolare din lume. Dar faţă de înnoirile din şcoala noastră aceasta nu-i singura prejudecată care mai dăinuie, din păcate, la unii adulţi exagerat de tributari modului de „cum au învăţat ei odată".

Păşind pragul claselor, laboratoarelor, cabinetelor, atelierelor şcolare, participînd la lecţii, demonstraţii practice şi alte activităţi didactice şi cultural-educative constaţi cu satisfacţie că modernul a pătruns puternic în conceperea şi desfăşurarea procesului de învăţămînt la Şcoala generală din Ţigăneşti, că noul reprezintă acea notă distinctă ce-şi pune evident pecetea pe activitatea laborioasă a colectivului didactic din această prestigioasă unitate şcolară.

La clasa I, la care m-am referit, epidiascopul proiectează pe folii planşe şi tabele, scheme, grafice care dau actului de predare-învăţare cursivitate, înţelegere şi temeinicie celor studiate. Învăţarea pe fişe, concepute diferenţiat pe grupe şi ritmuri de lucru ale elevilor, s-a instituit ca un sistem curent de lucru în practica didactică a învăţătorului Florea Nedelcu. Cu ajutorul planşelor şi schemelor elaborate de învăţător, elevii alcătuiesc şi rezolvă probleme cu mulţimi întîlnite în jocul şi viaţa lor de toate zilele. Pentru micii şcolari matematica reprezintă instrumentul de lucru care-i ajută să rezolve şi să înţeleagă mulţimea lucrurilor ce-i înconjură. Pe o planşă, sînt prezentate reuniuni a mai multor mulţimi. Apoi se rezolvă o problemă: La o manifestaţie trebuia să meargă grupa de şoimi cu 15 baloane. Trei baloane s-au spart. Cu cîte baloane a mers grupa de şoimi la manifestaţie? Răspunsul vine repede din clasă. Facem diferenţa dintre mulţimea baloanelor cu care trebuia să meargă grupa şi mulţimea baloanelor sparte şi aflăm mulţimea baloanelor cu care s-a mers la manifestaţie. Şi pe măsură ce lecţia se desfăşoară, potrivit proiectului didactic întocmit judicios de învăţător, se complică exerciţiile şi problemele rezolvate la tablă şi pe caiete.

La un moment dat învăţătorul observă o anumită încetineală în activitatea din clasă. Cu tact şi măiestrie învăţătorul introduce un moment de destindere sub forma unui joc: Cincisprezece vrăbii pe o cracă/ Gureşe stăteau la clacă/ Speriate şi-au luat zborul/ Cînd a duduit tractorul/ Zece zboară către sat/ Cîte-n iarbă s-au lăsat? Clasa s-a înviorat, elevii învaţă jucîndu-se şi acum sînt capabili de noi eforturi intelectuale. Ora s-a încheiat prin distribuirea de fişe alcătuite ingenios şi concepute în cîteva variante, potrivit grupelor de lucru din clasă. Fişa cu exerciţiul dat spre rezolvare era intitulată: Cum ţa ajunge Martinel la miere? Soluţiile au fost găsite cu iscusinţă de micii matematicieni şi rezultatele indicate cu exactitate.

Da! Matematica modernă nu-i nici grea, nici complicată, ci lesne de înțeles de școlarii din clasa I. Dacă în anul 1978 două eleve care au învățat la această școală au ajuns să participe la faza internațională a Olimpiadei de matematică de la Moscova, unde au obținut locurile 2 și 3, în anii următori alți tineri care învață matematica modernă la Școala generală din Țigănești vor ajunge să se înfrunte la concursuri școlare la fazele înaintate ale acestei întreceri științifice dintre elevi.

Dar nu numai matematica este disciplina îndrăgită de elevii școlii pregătiți cu sîrguință și măiestrie de cadrele didactice ale acestei școli. Unii s-au mirat, poate, cum de-a ajuns Marian Ologeanu, fost elev al acestei școli, să ocupe locul I pe țară la Olimpiada de istorie din anul 1979. Mirare pentru cei neavizați. Participînd la lecțiile de istorie ale prof. Cristea Pietreanu constați că istoria se învață și se trăiește. Cabinetul de istorie constituie locul unde hărțile și documentele, alături de epidiascop, aspectomat și televizor intră în practica curentă a lecțiilor. Tehnologia didactică modernă se îmbină armonios cu expunerea și alte metode ce țin de tradiția valoroasă a școlii. Pentru că profesorii de la această școală cunosc și transpun în practica lor didactică principiul că metoda în sine nu este bună sau rea, ci că valoarea ei constă în modalitatea și priceperea de care dau dovadă dascălii în utilizarea ei. La ora la care am participat profesorul a pus accent pe documente și lucrări istorice pentru a scoate în evidență și sublinia atmosfera timpului, condițiile în care s-au desfășurat evenimentele, concepînd probleme și situații din care să rezulte sacrificiul și vitejia de care a dat dovadă poporul nostru în grelele încleștări pe care le-a avut cu dușmanii mult mai numeroși, mai înarmați militar. Accentul s-a pus cu insistență pe de ce? *Era o lecție de recapitulare și întrebările* cum?, de ce? *înlesnesc aflarea cauzelor, favorizează judecățile de valoare, gîndirea creatoare, discernarea în aprecierea evenimentelor istorice. Și cînd* de ce-ul *a fost dezlegat și înțeles a intervenit din nou documentul, cartea, lucrarea istorică și lectura, Scrisoarea III a lui Eminescu pentru a crea stări emoționale și trăiri puternice, făcînd să vibreze în inimile elevilor eroismul de care au dat dovadă ostașii lui Mircea cel Bătrîn în luptele cu turcii la Rovine și Nicopole. Tăcerea care s-a așternut peste clasă era semnul puternicului ecou al mîndriei naționale că din moși strămoși poporul nostru a știut să lupte cu cerbicia dușmanului și că nu s-a lăsat niciodată înfrînt pentru cucerirea și apărarea independenței naționale.*

Profesoara Ileana Olaru este întruchiparea tipului democratic de educator. Lecțiile dînsei n-au nimic fastuos în desfășurare. Totul decurge firesc, elevii participă, la actul de predare-învățare așa cum s-ar afla într-un colectiv mare în care căutările, întrebările și răspunsurile curg, după ce totul a fost studiat și disecat cu atenție și rigoare. Lecția a debutat prin înmînarea cu întrebări de bază ale temei discutate. S-au împărțit pe grupe de studiu planșe, preparate, exponate cu ajutorul și pe baza cărora elevii să observe. La științele naturale elevii au nevoie să fie învățați să observe, să studieze *(planta, animalul). Și profesoara insistă asupra acestei trăsături. Îi învață pe elevi cum să observe planta sau animalul, cum să studieze mediul de viață în care trăiesc, cresc și se dezvoltă.*

Cît este de necesară formarea la elevi a deprinderilor practice și intelectuale de a observa și studia lucrurile, ființele, faptele și fenomenele din viață aveam să aflăm însoțind pe elevi la activitățile practice desfășurate de ei pe lotul școlar și în microferma de creșterea animalelor. Învățîndu-i pe elevi să observe și să studieze cu atenție modul cum se cultivă legumele și zarzavaturile și se cresc animalele de casă, Școala generală din Țigănești a reușit să-i facă să îndrăgească atît de mult aceste preocupări încît i-a determinat să pornească hotărît la amenajarea unui lot școlar model, expresie a cerințelor ce stau azi în fața agriculturii din zona de cîmpie unde se află situată localitatea.

Școala și-a construit o seră înmulțitor, pentru răsaduri de roșii, varză, ardei, vinete ș.a., precum și două solarii; sera funcționează cu combustibil, iar cele două solarii cu biocombustibil. Școala produce patru mii de fire tomate, șase mii fire de varză, două mii fire de ardei, ca să dăm cîteva exemple. În total școala cultivă 20 000 fire de răsad de zarzavat diferit din care cinci mii de fire sînt cultivate cu elevii pe lotul școlar și 15 000 sînt valorificate prin vînzare la săteni. Întregul proces tehnologic de la semănare și pînă la dezvoltarea plantelor pentru a fi cultivate pe lotul școlar sau pentru a fi vîndute sătenilor este efectuat de școală, de profesori și elevi. Elevii împreună cu profesorii participă la procesul de dezvoltare a bazei legumicole din comună. Ce înseamnă aceasta pentru școală? Pe de o parte, și lucrul cel mai important, elevii sînt învățați să devină cultivatori ai pămîntului în lumina cerințelor și cuceririlor științei agrotehnice. În seră, solarii și pe cîmp elevii sînt inițiați în cercetarea științifică și crearea de noi soiuri de legume. Aci au fost aclimatizate

cu bune rezultate în cultură soiurile de roșii „Dobrogean" (1980) și „Ace Royal" (1972) a căror fructe sînt mari, rotunde și cu pielița rezistentă la transport. Și să menționăm că aceste soiuri au fost aclimatizate pentru prima oară de școală prin cercetări efectuate cu multă rigoare științifică. Așa s-a ajuns ca soiul „Dobrogean", care în mod obișnuit se cultivă în sol nisipos și aluvionar, să fie aclimatizat în sol de cernoziom degradat și cu climă specifică.

Pe de altă parte, deloc neglijabilă, cultivarea răsadurilor constituie o sursă bună de venituri pentru școală. Numai din valorificarea firelor de răsad școala are un venit de 40 000 lei. Școala și-a adăugat alte venituri însemnate prin valorificarea a 10 000 kg. de legume și fructe. Nu este lipsit de însemnătate să notăm că de aici, de pe partea pomicolă a lotului școlar, pe timpul desfășurării Universiadei, în anul 1981, s-au livrat cîteva tone de caise proaspete.

Din veniturile realizate de pe lotul școlar, școala a reușit să-și înzestreze cele trei laboratoare, trei cabinete, atelierul de producție și să-și amenajeze o frumoasă bază sportivă. Ultima realizare a școlii, condusă de inimosul ei director, profesorul Marcel Gherghiceanu, o reprezintă hala modernă, după concepția proprie, de creșterea iepurilor. Vizitatorul acestei impunătoare construcții de acest gen rămîne plăcut impresionat atît de realizarea tehnică în sine, cît mai ales de modul științific în care sînt îngrijiți cei 100 de iepuri, între care 30 de mătci din cele mai productive rase (amintim de uriașul belgian neozeelandezul alb, Alaska). Îngrijirea și alimentația iepurilor se face după cerințele tehnologiei de creștere științifică, așa cum prevăd cele mai noi reguli zootehnice de specialitate. Hala de creșterea iepurilor este împărțită în două compartimente mari. Într-unul se află cuștile cu femelele de reproducție și puietul pînă la două luni. În cel de-al doilea compartiment, cu cele 5 secțiuni (padocuri), sînt crescuți iepuri de la două luni pînă ating vîrsta de 4—5 luni și greutatea de 2 1/2 kg. cînd sînt vînduți la unitățile agricole socialiste, școli sau predați spre valorificare pe bază de contract unităților specializate. Școala și-a planificat să realizeze din creșterea și vînzarea iepurilor un venit de 60 000 lei. Este o nouă sursă de venituri pe care conducerea școlii o va investi în noi lucrări de înzestrare și amenajarea sălilor de curs, a cabinetelor, a atelierelor, a bibliotecii și a sălii de sport.

Conlucrînd strîns cu familiile elevilor, cu participarea permanentă a elevilor, școala din Țigănești și-a confecționat 190 000 bucăți de cărămidă pentru a lărgi baza materială a încăperilor destinate cursurilor și a celor destinate activităților practice-productive la care ne-am referit sau altele aflate într-o perspectivă apropiată de realizare. Școala s-a înscris ferm în procesul de înfăptuire a noii revoluții agrare. Cei mai mulți dintre absolvenții ei lucrează ca muncitori sau tehnicieni agricoli în cele două cooperative agricole de producție din comună.

Cum școala nu se află departe de reședința județului, municipiului Alexandria, era de așteptat să se dea o atenție cuvenită. și pregătirii tehnice industriale a elevilor. De aceea au luat o largă extindere în școală cercurile tehnico-aplicative: radio, foto, electrotehnice. Este o plăcere să-i urmărești pe elevi cum mînuiesc cu abilitate unelte și aparate electrice. Aparate de recepție, metronoame electrice, cățelul electric, generatorul de semnal, verfixuri, riglete, aparat de învățarea sistemului metric sînt cîteva din construcțiile tehnice realizate de elevii cercurilar tehnice-aplicative, sub conducerea profesorului Florea Ganea. Unele dintre aceste aparate vor fi prezente la concursul de creativitate și inovație în învățămînt organizat de Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură.

Școala generală din Țigănești se numără printre unitățile fruntașe de învățămînt din județul Teleorman. De mulți ani ea s-a afirmat ca unitate de învățămînt de cercetare pilot a inspectoratului școlar. Aci s-au inițiat și se experimentează cercetări care urmăresc promovarea tehnologiei didactice moderne și îndeosebi cele privind pregătirea muncitorului agricol cu înaltă calificare. Prin tot ceea ce întreprinde în acest sens, școala demonstrează că profesiunea de agricultor cere cunoștințe agrozootehnice la nivelul cuceririlor actuale alte științelor, deprinderi practice și capacități intelectuale temeinic însușite. De mulți ani școala acționează pentru ca munca să se înscrie ca un obiectiv prioritar de învățămînt (în acest sens a pledat și tematica unui simpozion), iar pregătirea agrozootehnică a elevilor din mediul rural să reprezinte cartea de vizită și recomandarea cea mai bună a viitorilor absolvenți la locurile de muncă în unitățile agricole socialiste și în gospodăriile proprii.

Prezența vie a școlii în viața satului o reprezintă înșiși oamenii, tinerii care au urmat cursurile și acum se află printre fruntași la locurile lor de muncă. Prin tot ceea ce face în actul de predare-învățare, prin activitățile practice din sere, de pe lotul școlar, din ateliere-școală își întinde antenele dincolo de ziduri. Tot ceea ce se

ANTON VASILESCU

(Continuare în pag. 58)

CREAȚIE ȘI CREATIVITATE ÎN DOMENIUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Eficient, educativ, economic

Prof. IONICĂ R. SAVA
Școala generală Cîndești

Prof. ENE SIMION
inspector școlar — Inspectoratul școlar al județului Vrancea

DEZVOLTAREA PERMANENTĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC, ca urmare a condițiilor create prin grija partidului și statului, a dus la acumularea unei vaste experiențe pedagogice și a unei bogate dotări materiale care fac posibilă trecerea la o nouă calitate și în munca de educare a tinerei generații. În cuvîntarea de la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982-1983, tovarășul Nicolae Ceaușescu menționa: „Am ajuns deci la o acumulare care permite să se pună în fața învățămîntului obiectivul trecerii la o nouă calitate; de la cantitate la o nouă calitate superioară în formarea tinerei generații, atît din punct de vedere profesional, științific și tehnic, cît și politic"[1].

Se impune deci sporirea eficienței muncii didactice ca una din condițiile realizării obiectivului fundamental stabilit la cel de-al XII-lea Congres al partidului și anume trecerea României la un nou stadiu de dezvoltare și realizarea unei noi calități a muncii și a vieții în toate domeniile de activitate. Subliniem că trebuie să realizăm o nouă calitate a muncii dar și o nouă calitate a vieții.

I. Cadrele didactice de pe tot cuprinsul țării au realizat nenumărate aparate și dispozitive ingenioase, mulaje, diapozitive, diafilme etc., care prin generalizare au devenit mijloace moderne de învățămînt primite cu deosebită satisfacție de toți slujitorii școlii.

Cu toate acestea mai sînt multe de făcut mai ales în direcția sporirii eficienței muncii didactice paralel cu economisirea materialelor și energiei, cu folosirea superioară a resurselor materiale limitate de care dispunem. Sînt unele aparate foarte utile dar și mari consumatoare de energie și de materiale atît pentru folosirea cît și pentru funcționarea și repararea lor.

Cei care au făcut școala primară mai demult își aduc aminte cu duioșie de tăblița și condeiul cu ajutorul cărora au învățat să scrie și să citească. Azi s-a acreditat ideea că un asemenea obiect este învechit.

Consumul de hîrtie în școli este în etapa actuală considerabil. Numai în județul Vrancea se consumă zilnic 250 000 coli de hîrtie de scris. Orice dascăl și părinte știe că imediat ce elevul a greșit caută să rupă foaia. O simplă lucrare de control îl obligă pe elev să rupă o filă din caiet, fapt care are ca urmare desprinderea imediată a filei pereche și, în final, descompletarea caietului. Aceasta este o risipă pe care tăblița de odinioară o evita.

Aceste considerente, ca și altele, au stat la baza cercetării pe care am întreprins-o între anii 1976-1982 privitoare la realizarea cîtorva mijloace de învățămînt simple, economice și eficiente, avînd în plus și un potențial educativ intrinsec deloc neglijabil.

II. — Locul de muncă al elevului, bancul lui de lucru este banca școlară. În ultimii ani s-au făcut eforturi susținute pentru a se îmbunătăți caracteristicile băncilor școlare.

Cu toate acestea forma și funcționalitățile băncii au rămas cam aceleași din anul 1900 încoace. Banca prezintă o serie de dezavantaje care îl împiedică pe elev să lucreze cu plăcere, îl încătușează și îl obligă să stea nemișcat sute de ore anual. În cursul celor zece ani ai învățămîntului general, de pildă, țintuim elevii cam 8 000 (opt mii) de ore în bănci, educînd în practică sedentarismul pe care îl combatem în teorie. Există o contradicție evidentă între nevoia firească de mișcare a elevilor și „nevoia" educatorilor de a-i ține nemișcați în bănci. Rezol-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982—1983.*

vărea contradicției s-a făcut în dezavantajul elevilor.

S-a încercat corectarea situației prin introducerea mai multor ore de educație fizică și a momentului de înviorare deosebit de necesar în pauzele dintre ore. Atît timp cît condițiile metodologice o permit, gimnastica de înviorare are un efect binefăcător dar pe vreme rea, din cauză aceloraşi bănci masive și acaparatoare de spațiu, nu se mai realizează nici momentul de înviorare. Băncile sînt greu de manipulat avînd în jur de 40-50 kg și fiind fixate prin tălpici unele de altele. La confecționarea lor se consumă mult metal și multă energie. Datorită masivității băncilor, curățenia claselor se face greu și ineficient iar repararea blaturilor ori a barelor desprinse este greu de realizat. Transportul băncilor de la o clasă la alta atunci cînd se schimbă numărul de elevi constituie o problemă serioasă ca și deplasarea în cazul curățeniei generale. Datorită greutății mari articulațiile dintre lemn (P.A.L.) și metal se defectează, se desprind șipcile de pe ramele de metal ale scaunelor și în acest fel băncile se degradează tocmai din cauza „soliditățiî" lor. Nu sînt nici silențioase; ridicarea și coborîrea scaunelor produce zgomot, elevii se deranjează unii pe alții, deoarece dacă se mișcă un elev își deranjează și colegii din față și din spate. Băncile actuale nu permit o grupare a lor în vederea realizării unui învățămînt diferențiat pe grupe, și au multe alte neajunsuri pe care nu le luăm în seamă datorită părerii comode că așa cum au învățat atîtea generații în aceste bănci mai pot învăța și alții fără probleme.

Pentru a evita o parte din aceste neajunsuri și a oferi elevilor o bancă mai frumoasă, care să-l oblige la mai multă mișcare am proiectat și realizat, cu forțe proprii, bănci de un tip nou, multifuncționale, pe care le-am și experimentat în perioada 1977 (cînd prototipul a fost prezentat la „Expoziția națională de mijloace de învățămînt") — 1982, îmbunătățindu-le caracteristicile pe baza mai ales a observațiilor „beneficiarilor" adică a elevilor care le foloseau. Am ajuns astfel la prototipul prezentat în fig. 1 a și 1 *b*.

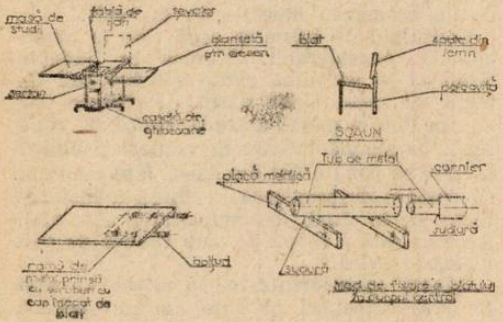
Banca multifuncțională pentru doi elevi se realizează din lemn (P.A.L., tego, placaj, șipci) și din numai 2.5 kg. metal folosit numai la prinderea blaturilor de corpul central.

Scaunele, individuale, au o formă care ține seama de cerințele dezvoltării armonioase a organismului școlarului. Banca se realizează la dimensiuni corespunzătoare ciclurilor de învățămînt (preșcolar, primar, gimnazial, liceal). În cazul grădinițelor, blatul se taie lateral într-un unghi de 15°, ceea ce permite gruparea lor în cerc sau semicerc.

Printre avantajele economice ale noului tip de bancă menționăm:

— se obține o economie de metal de 60% față de băncile actuale;

— se poate confecționa și repara în atelierele școală fără investiții speciale, avînd



←

Fig. 1 a — Părțile componente ale băncii

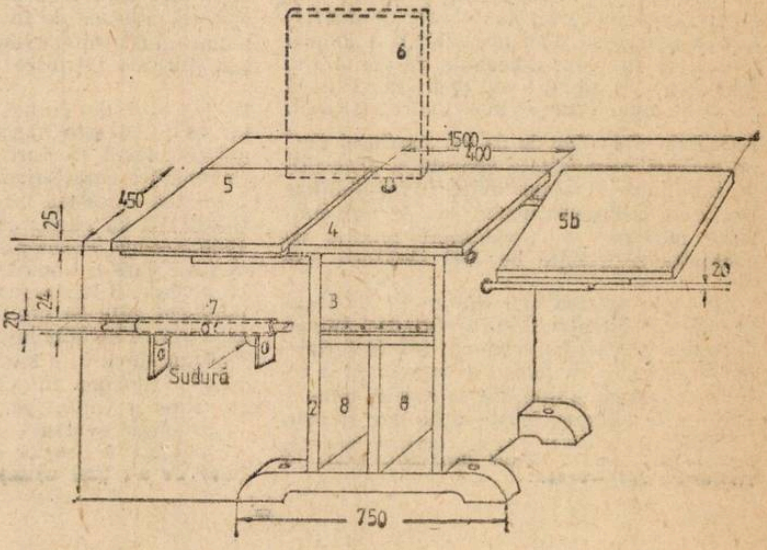


Fig. 1 b—Schema băncii montate

un preț de cost mai mic decît al băncilor actuale;

— permite efectuarea curățeniei mai eficient și mai rapid, prin autogospodărire;

— se realizează economii de material lemnos;

— se transportă, depozitează și manipulează mai ușor reducînd prețul de cost al acestor operațiuni (banca are o greutate numai de 12,5 kg).

În ceea ce privește eficiența didactică, prezintă o serie de avantaje și posibilități din care enumerăm:

— permite efectuarea unor activități mult mai eficiente prin așezarea mobilierului după dorință;

— prin pliere, se eliberează un spațiu care transformă sala de clasă într-o mică sală de gimnastică, fapt deosebit de important. Chiar dacă școala are o sală de gimnastică, prin folosirea celorlalte clase și ca săli de sport se realizează o însemnată economie de combustibil;

— la clasa I se evită căderea rechizitelor și a altor materiale folosite de micii școlari, materiale care: „curg" datorită înclinării blatului băncilor obișnuite. La banca de tipul multifuncțional se poate stabili blatul în poziția orizontală sau înclinată, după dorință;

— blatul corpului central are înscrisă pe suprafața superioară o tablă de șah, ceea ce permite practicarea acestui sport al minții de la vîrsta școlară mică. Piesele pot fi confecționate chiar de elevi la orele de îndeletniciri practice;

— corpul central are un sertar cu spațiu pentru păstrarea obiectelor individuale de uz sanitare;

— fiind ușoare pot fi grupate rapid conform nevoilor unui învățămînt pe grupe și diferențiat sau în cazul școlilor în care predarea-învățarea se face în clase simultane;

— se montează și se demontează cu ușurință.

— pentru orele de desen și pictură, unul din blaturi devine șevalet ceea ce permite realizarea tablourilor pe verticală, așa cum este normal să se realizeze și să se privească un tablou. Banca este folosită cu succes și la cercurile artistice și tehnico-aplicative pionierești. De asemenea, eliberează spațiul necesar organizării în clasă a unor adunări de detașament cu ceremonial sau a unor serbări școlare cu un număr mai mic de spectatori;

— cu blatul fixat în poziție orizontală, banca devine o masă de laborator pe care se pot executa experiențe și lucrări practice la agricultură, biologie, fizică și chimie;

— la clasele mari, prin fixarea blaturilor în poziție înclinată acestea devin planșete de desen tehnic pe care elevii pot executa cu ușurință schițele și figurile cerute de programa școlară;

— pentru petrecerea timpului liber al elevilor sala de clasă poate deveni ușor și o sală de tenis de masă. Noi am realizat o tablă școlară care numai în trei minute se transformă în masă de ping-pong. În numai doi ani toți elevii din clasă au învățat acest sport iar una dintre fete a devenit campioană județeană la tenis de masă.

La aceste avantaje am putea aduga faptul că banca multifuncțională le cultivă elevilor pasiunea pentru nou.

„Școala are datoria să găsească mijloacele cele mai potrivite pentru a insufla copiilor și tinerilor dorința permanentă de a se autodepăși, să le cultive pasiunea pentru nou, îndrăzneala și inteligența creatoare"[2].

Pe aceeași linie a cultivării pasiunii pentru nou și a sporirii eficienței didactice, paralel cu realizarea unor însemnate economii de materiale, am proiectat și realizat și tăbliță școlară cu ștergere rapidă.

Tăbliță, care face obiectul unei propuneri de invenție, este realizată din materiale ieftine și poate fi confecționată de orice școlar cu ajutorul unei truse de traforaj.

Scrierea pe tăbliță se realizează cu un condei de lemn cu vîrf în formă de creion sau cu ajutorul unui pix cu mina consumată. De fapt la scriere nu se consumă nimic, deoarece semnele apar prin transparență la cea mai mică apăsare pe fața de triacetat de celuloză a tăbliței. Ștergerea se face prin deslipirea foliilor de polietilenă (translucidă) și triacetat (transparentă) de substrat și durează numai o secundă. Scrierea se poate realiza în mai multe culori cu același vîrf și poate fi păstrată după dorință. Tăbliță are o bandă numită „memorie" pe care notațiile unor formule, reguli etc. pot fi păstrate mai mult timp chiar după ce restul exercițiilor a fost șters de mai multe ori. Tăbliță rezistă la aproximativ 2 000 de scrieri și ștergeri, după care poate fi recondiționată de către elevi sau părinți prin schimbarea foliei de polietilenă translucidă și a stratului semiadeziv. Datorită acestui fapt tăbliță poate fi refolosită foarte multă vreme (5-10 ani). Regenerarea stratului semiadeziv se face prin simpla sa aburire cu gura!

Tăbliță a fost realizată de noi în două variante:

1. Pentru clasele mici, avînd trei benzi înguste verticale de culori diferite (roșu-verde-negru) și trei benzi orizontale avînd aceleași culori. Dimensiunile: 79/125 mm.

2. Pentru clasele mari (dimensiuni duble) cu două benzi: roșie (memoria) și neagră (pentru exerciții).

Întrucît contrastul dintre scris și fond este bun, am realizat și o tablă școlară de dimensiuni reduse, tablă pe care se poate vedea scrierea de la 4-5 m, ceea ce o face deosebit de utilă la grădiniță și în cazul

[2] Anton Vasilescu, *Document programatic de o inestimabilă valoare teoretică și practică*, „Revista de pedagogie" nr. 6, 1982.

claselor simultane (fig. 2). Şi pe aceste tăblițe scrierea se realizează cu un creion fals avînd însă un vîrf mult mai gros (2-3 mm ∅).

În afară de cele arătate mai sus tăbliţa cu ştergere rapidă prezintă alte avantaje economice demne de reţinut: reduce consumul de hîrtie cu 50%; are un sistem de ştergere fără mecanisme speciale; se realizează economie de creioane, cerneală, radiere, ascuţitori, creată; este curată şi uşor de păstrat.

Încă de la începutul experimentării lor, tăbliţele au trezit un viu interes atît din partea preşcolarilor şi elevilor, cît şi din partea educatorilor şi a părinţilor. Trebuie să menţionăm că tăbliţa nu poate prelua decît în parte funcţiile hîrtiei, care rămîne mai departe un material de care nu ne putem dispensa, dar că reuşeşte să reducă la jumătate consumul de hîrtie. Încă de la grădiniţă, elevii pot să-şi dezvolte mobilitatea degetelor scriind şi descriind pe tăbliţe sau aşezînd un desen simplu peste tăbliţă şi conturîndu-i formele cu creionul. După ridicarea foii cu desenul, copia rămîne înscrisă pe tăbliţă ca la indigou! Prin ridicarea foliilor desenul dispare şi poate fi executat iarăşi acelaşi desen sau acelaşi semn. Această operaţie are un pronunţat caracter de joc şi stimulează copiii în efortul lor creator. Pentru intuirea şi învăţarea unor semne grafice se folosesc diferite obiecte alături de tăbliţă. Cînd s-a ajuns la o anumită îndemînare se trece la utilizarea hîrtiei. La clasa I se pot realiza semne grafice prin linierea tăbliţei care se face rapid cu un pieptene din plastic avînd dinţii mai rari. Prin mişcări orizontale de la stînga la dreapta se obţine formatul caietului de scriere a literelor, iar prin trasarea de sus în jos se formează pătrăţele! Tăbliţa cu mai multe culori poate fi folosită în efectuarea operaţiunilor cu mulţimi, a adunărilor, scăderilor etc.

Astfel în cazul adunării se înscriu numerele pe benzile verticale, zecile pe verde şi unităţile pe negru. Corespunzător se desenează pătrate şi cercuri pe benzile orizontale şi apoi se reunesc. Elevul vede clar rezultatul adunării şi îl poate trece cu siguranţă pe caietul de curat, evitînd ştersăturile, îngroşările sau tăieturile care dau un aspect inestetic caietelor micilor şcolari.

La clasele mai mari tăbliţa poate fi utilizată cu succes pentru efectuarea de probleme (datele fiind înscrise pe banda roşie iar rezolvarea realizîndu-se pe cea neagră), la rezolvarea de exerciţii, îmbunătăţirea scrisului, desenarea unor figuri simple, întocmirea de scurte rezumate, autoverificarea cunoştinţelor prin scrierea pe tăbliţă a ideilor principale ce i-au rămas elevului după consultarea notiţelor şi a manualului etc., fiind un auxiliar preţios în studiul individual. Învăţătorii şi profesorii pot utiliza tăbliţa în efectuarea rapidă a unor testări

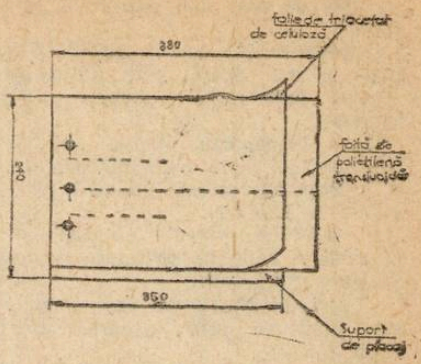


Fig. 2 — Schema tablei şcolare de dimensiuni reduse, pe care scrierea se poate vedea de la 4-5m.

prin care vor să evalueze în ce măsură au fost însuşite cunoştinţele dintr-o lecţie sau chiar mai multe. Astfel, la chimie se pot cere 5-6 ecuaţii chimice, care pot fi scrise rapid, în spaţiul tăbliţei şi apoi verificate cu aceeaşi rapiditate. A-i obliga pe elevi să înscrie pe tăbliţă, la sfîrşitul orei, cîteva elemente esenţiale ale lecţiei înseamnă a-i activa la toate lecţiile, deoarece ei ştiu că inactivitatea le va fi descoperită şi eventual sancţionată. Profesorul are şi posibilitatea de a corecta unele greşeli înscriind formula sau cuvîntul corect pe banda roşie.

Am arătat numai cîteva aspecte ale utilizării tăbliţei cu ştergere rapidă. Alcătuirea tăbliţei şi modul ei de funcţionare au — ca şi în cazul băncii multifuncţionale — o valoare educativă deosebită stimulînd imaginaţia elevilor, curiozitatea lor ştiinţifică şi oferindu-le, atunci cînd înţeleg mecanismele acestui nou mod de scriere, bucuria rezolvării unei probleme care le-a pus multe semne de întrebare încă din momentul cînd au folosit prima oară tăbliţa.

O altă realizare a noastră cu mare valoare educativă este compasul universal (vezi fig. 3) şi prezentat în varianta „maxi" pentru executarea figurilor geometrice la tablă şi „mini" pentru şcolari. Compasul a fost confecţionat din anul 1976 şi prezentat în expoziţia de la Alexandria, menţionată anterior.

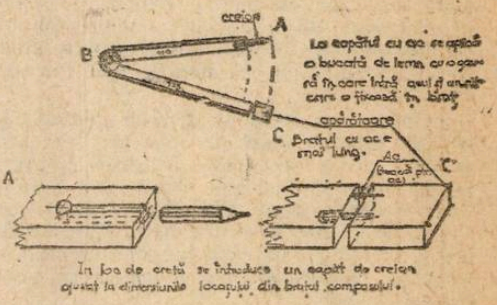


Fig. 3 — Compasul universal, cu schemele capetelor braţelor

Pus în competiție cu celelalte compase și instrumente geometrice cu care sînt dotate școlile, s-a dovedit nu numai superior calitativ dar și mult mai robust. După cum se vede din desen, compasul integrează și funțiunile riglei, raportorului și echerului și permite realizarea tuturor figurilor geometrice prevăzute de programa școlară pentru clasele 1-10. Este confecționat din lemn de nuc sau fag (din deșeurile de la fabricile de cherestea) avînd ca părți metalice numai șurubul de la articulația dintre brațe și ac; în cazul compasului mare, creta se prinde într-un lăcaș cu ajutorul unui capac prins cu șurub. În cazul celui mic, care încape în penar, la un capăt al unui braț se află acul (introdus într-o teacă pentru evitarea înțepăturilor), iar la celălalt braț se află un lăcaș în care se introduce un capăt de creion ajustat la diametrul de 4-5 mm. În acest fel se dă o utilizare capetelor de creion care de obicei se aruncă. Prin deschiderea brațelor se trasează cercuri începînd cu diametrul de 1 cm pînă la 25-30 cm. Urmărind raportorul de la articulația compasului se pot măsura unghiurile, iar pentru trasarea liniilor se folosește fie numai un braț, fie amîndouă cînd compasul se deschide la 180 de grade.

Prin integrarea tuturor instrumentelor geometrice, compasul universal evită multe situații neplăcute cînd elevul nu-și poate executa corect figurile, deoarece a pierdut sau i s-a stricat unul din instrumentele trusei. Compasul universal face economie de timp și de materiale, este robust și ușor de păstrat, iar elevii mai pricepuți îl pot realiza singuri, după model, din materiale ieftine și ușor de procurat.

Tot în ideea realizării de economii am conceput și penarul cu tăbliță și compas universal prezentat (vezi fig. 4). Penarul integrează funcționalitățile unui penar obișnuit cu ale tăbliței și compasului. Se realizează o și mai mare economie de materiale, deoarece capacul penarului este chiar tăbliță cu ștergere rapidă.

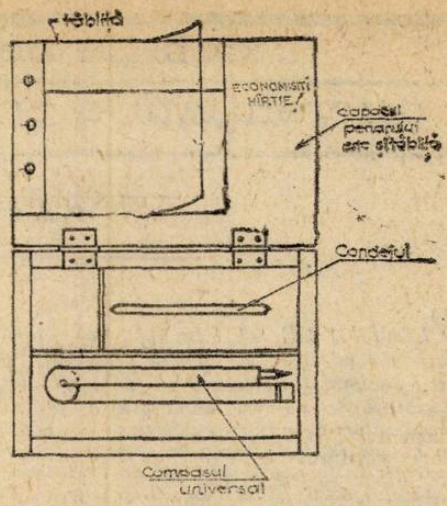


Fig. 4 — Schema penarului cu tăbliță și compas

În acest fel tăbliță este permanent la îndemîna școlarului invitîndu-l cu insistență să economisească hîrtia.

III. — Materialele realizate de noi și prezentate în acest articol pun la îndemîna școlarilor și dascălilor noi mijloace de muncă, mai interesante, mai eficiente și reprezintă o realizare concretă a indicațiilor partidului de sporire a eficienței didactice paralel cu realizarea de economii și reintroducerea în circuitul muncii a unor materiale ce constituie deșeuri, prin valorificarea superioară a resurselor de materii prime de care dispunem.

Util schimb de experiență

O *ACȚIUNE INTERESANTĂ* s-a desfășurat la Grădinița nr. 195 de pe lîngă întreprinderea UREMOAS și la Școala generală nr. 157 sub auspiciile Casei Personalului Didactic a municipiului București și ale Secției de învățămînt a sectorului 6. Integrată într-un ciclu de schimburi de experiență între grădiniță și școală, devenite tradiționale în municipiul București, întîlnirea între educatoarele grupelor mari și învățătoarele clasei I și ale clasei a IV-a ce urmează să preia în toamnă o nouă serie de preșcolari în clasa I, a evidențiat progresele mari realizate în asigurarea continuității și unității între aceste cicluri de învățămînt.

Schimbul de experiență a avut ca puncte de plecare asistențele la o activitate matematică deosebit de complexă și dirijată cu măiestrie de tovarășa educatoare Eugenia Călciîu și la o lecție de dezvoltarea vorbirii la cl. I condusă cu deosebit tact și rezultate deosebite de către tovarășa învățătoare Irina Vida. Discuțiile au reliefat legătura strînsă realizată în etapa actuală prin programele existente între grădiniță și școală în predarea matematicii și dezvoltarea vorbirii probleme fundamentale ale ambelor cicluri de învățămînt. Activitățile prezentate au dovedit că educatoarele din grădiniță aplică cu competență metodele de instruire ale matematicii moderne, iar învățătoarele utilizează cu eficiență învățarea prin intermediul dramatizării, asigurînd activizarea deplină a copiilor.

Prof. M. TAIBAN

Instalaţie pentru verificarea diferenţiată a cunoştinţelor elevilor

Prof. CĂLIN DRĂGOI
Casa de copii Lipova

PLECÎND DE LA PREMISA că, pentru a realiza o adevată evaluare a progresului şcolar, docimologia trebuie să aibă în vedere posibilităţile de (a) *eliminare a factorilor perturbatori de natură subiectivă care intervin în notare (spre exemplu fenomenul „interconcurenţei între note", rutinele de examinare şi notare, efectul „halo" etc...) şi posibilităţile de* (b) *amplificare a valenţelor diagnostice şi prognostice ale notării. Considerăm că orice acţiune de optimizare a evaluării şcolare trebuie să vizeze: (a) rigurozitatea examinării (respectiv complexitatea, precizia examinării, caracterul ei obiectiv şi gradul de sensibilitate al diferenţierii operate de examinare),* (b) *efortul implicat în evaluare (respectiv timpul afectat pregătirii examinării propriu-zise, timpul de examinare şi timpul afectat de cadrul didactic aprecierii — corectării şi interpretării — rezultatelor examinării) şi* (c) *latura prognostică.*

În acest sens instalaţia pe care o propunem considerăm că, în condiţii de exploatare curentă, poate contribui la reducerea substanţială a timpului de examinare şi a timpului de corectare (erorile de corectare fiind practic excluse) şi facilitează o sporire spectaculoasă a frecvenţei examinărilor curente (permiţînd examinări diferenţiate în funcţie de nivelul performanţei şcolare atinse de fiecare elev în parte).

1. Un loc aparte în cadrul preocupărilor de optimizare a evaluării performanţei şcolare îl ocupă „maşina de verificat cunoştinţe", concepută în diferite variante constructive, de complexitate diferită de la caz la caz. Cele mai cunoscute (excluzînd desigur din discuţie echipamentele electronice complexe — ordinatoarele spre exemplu, cu performanţe evident superioare „maşinilor de verificat" dar şi mult mai costisitoare) sînt cele din familia Pressey.

La noi în ţară s-a încercat, paralel cu utilizarea testelor docimologice (teste cu alegere multiplă*) şi construirea unor instalaţii pentru examinarea elevilor, cunoscute în general de practicieni sub denumirea de „Verifix", ale căror condiţii de funcţionare şi consemnare a datelor sînt (ca dealtfel şi avantajele şi dezavantajele utilizării lor) prea cunoscute pentru a ne mai opri asupra lor. Multe şcoli sînt dotate cu astfel de echipamente electromecanice.

2. Instalaţia pe care o prezentăm, de concepţie originală (şi care poate fi uşor branşată la orice instalaţie de tip „Verifix" deja existentă în şcoli) contribuie, considerăm, la eliminarea unora dintre inconvenientele instalaţiilor de verificare amintite, inconveniente legate de: *(a)* existenţa unor „timpi morţi" (spre exemplu timpul în care se consemnează de către profesor, pe formulare speciale, de obicei „oglinda clasei" — răspunsurile elevilor) care survin în condiţiile folosirii „Verifix"-ului; *(b)* durata exagerată reclamată de notarea propriu-zisă (efectuabilă în orice caz numai după aplicarea probei); *(c)* caracterul uniform al investigării (set identic de întrebări pentru toţi elevii, indiferent de nivelul individual de performanţă).

2.1 — Instalaţia (fig. 1 pg. 55) poate fi construită în întregime cu piese autohtone, costul acesteia fiind destul de scăzut. Se compune dintr-un pupitru de comandă şi înregistrare automată a răspunsurilor prin perforarea unei cartele de formă specială (fig-4) şi dintr-un sistem de marcare a variantei de răspuns aleasă de elev (montat pe fiecare pupitru în parte).

Înregistrarea şi notarea răspunsurilor se face absolut automat, profesorului rămînîndu-i doar sarcina de a „citi" cartela şi de a regla aparatul pentru întrebările ulterioare.

2.2 — Modul de funcţionare al instalaţiei. Întrebările sînt proiectate cu ajutorul unui aspectomat sau epidiascop după ce în prealabil au fost scrise pe formulare cu o anumită reţea grafică (fig. 3). Elevul alege varianta de răspuns pe care o consideră corectă şi cuplează unul din comutatoarele aflate pe pupitrul său (comutatorul al cărui indicativ corespunde numărului — indicativului — variantei de răspuns pentru care a optat). În momentul în care profesorul declanşează blocul de pornire, instalaţia „citeşte" şi înregistrează automat (pe cartelă) răspunsul fiecărui elev. Aşadar, în momentul în care profesorul comută buto-

* Instalaţia pe care o prezentăm este concepută în principal pentru verificări pe bază de teste cu alegere multiplă. Din motive de economie a lucrării renunţăm la discutarea avantajelor şi dezavantajelor probelor cu alegere multiplă. O serie de limite în exploatarea instalaţiei sînt o consecinţă a inconvenientelor, decurgînd din examinarea preponderent utilizînd acest tip de teste.

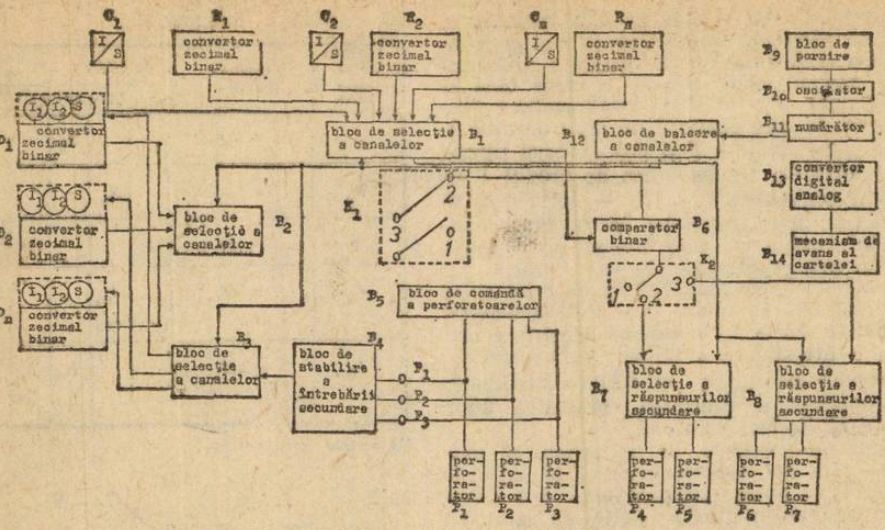


Fig. 1 — Schema-bloc a instalației*

* Notația folosită în schema-bloc are următoarea semnificație:

D_1.....D_n — blocurile de decizie individuale, aflate pe pupitrele elevilor, constînd din:

— un convertor mecanic zecimal binar, care transformă numărul zecimal ales de elev în număr binar (forma binară permite o compacitate mare a instalației și o complexitate redusă)

— beculețe indicatoare I_1, I_2 și S (notate pe pupitrul elevului cu A, B și C) care indică întrebarea secundară la care trebuie răspuns după o întrebare principală;

Vom numi canal de comunicație sistemul de transmitere a informației de la blocul de decizie la pupitrul de comandă B_1, B_2, B_3 — blocuri de selecție a canalelor. Se realizează cu multiplexoare T, TL sau cu relee

B_{12} — blocul de baleere care realizează comandarea sincron a B_1, B_2 și B_3 cu deplasarea cartelei (se realizează cu un decodificator);

B_{11} (oscilator) — B_{11} (numărător) — comandă funcționarea secvențială;

B_{13} — convertor digital analog — comandă avansul „pas cu pas" al cartelei, sincron cu schimbarea canalului;

K_1, K_2 — două discuri ale unui comutator dublu cu trei poziții — servesc la selectarea întrebărilor principale sau secundare.

În cazul întrebărilor principale interesează și răspunsurile eronate. Din această cauză:

B_4 — bloc construit dintr-un decodificator-comandă unul dintre performatoarele P_1, P_2, P_3;

B_4, B_5 — se indică (prin aprinderea becurilor I_1, I_2, S) întrebarea secundară la care va răspunde elevul;

C_1, C_2.....C_n comutatoare cu două poziții — permit selectarea gradului de dificultate al itemului secundar;

R_1, R_2.....R_n — convertoare mecanice similare cu cele de pe băncile elevilor — permite profesorului să fixeze diferențiat, pentru fiecare elev, răspunsul corect, astfel încît prin intermediul comparatorului binar B_6 să se comande perforarea doar pe coloana corespunzătoare răspunsului corect. Alegerea coloanei de perforare a răspunsului ales de elev (pe cartela descrisă în fig. 4) se face automat, în funcție de poziția comutatoarelor K_1, K_2, C_1, C_2...C_n.

nul de pornire (B_9) se declanșează mecanismul de avans al cartelei (B_{14}) simultan cu „ciitirea" răspunsurilor. Pe cartelă se perforează răspunsurile. Simultan, fiecărui elev i se indică (prin aprinderea unuia dintre becurile I_2, I_1 sau S aflate pe bancă) la ce întrebare va trebui să răspundă în continuare.

Se proiectează apoi setul următor de întrebări (întrebări secundare). Profesorul așază comutatoarele C_1, C_2.....C_n și R_1,R_2 .....R_n în conformitate cu întrebările (categoriile de întrebări) la care vor avea de răspuns elevii. Se reintroduce cartela în mecanismul de perforare și se comută (B_9).

Blocul de pornire este astfel conceput încît aduce mai întîi instalația la zero (adică o etalonează pentru a fi pregătită pentru o nouă subsecvență). În această variantă constructivă, comanda baleiajului canalelor și a avansului cartelei se face electronic. Comanda se poate face și manual printr-un sistem de fișe pe care profesorul le interconectează (sistem de fișe care este însă mai incomod de manipulat).

2.3. — Aparatul va înregistra prin urmare trei tipuri de răspunsuri: *(a)* adevărate (notate cu A), *(b)* parțial eronate (notate cu E_1), și *(c)* eronate dar nu absurde (notate cu E_2).

2.3.1 — Întrebările (itemii probei) sînt de mai multe feluri (în funcție de gradul lor de dificultate). Astfel, întrebările convențional notate cu P sînt considerate ca avînd un grad de dificultate mediu (notat cu M) și, constituind itemii principali ai chestionarului („itemii-cheie") se prezintă sub aceeași formă, integral, tuturor elevilor, indiferent de nivelul de pregătire al acestora.

Elevii se pot în continuare grupa în trei categorii: *(a)* cei care au ales varianta corectă, *(b)* care au ales o variantă E_1 și *(c)* cei care au preferat varianta E_2.

Din acest moment apare necesitatea diferențierii întrebărilor. Este de presupus că

o parte din elevii care au ales varianta *A* pot să răspundă la o întrebare mai grea vizînd același domeniu. Se prezintă deci (numai pentru elevii care au răspuns bine la întrebarea *P*) întrebări suplimentare (notate cu *S*) care prezintă un grad de dificultate mai ridicat ca *P* și sînt de două tipuri: *(a)* întrebări suplimentare de gradul I — notate convențional cu S_a — (prin care se continuă investigarea pe latura cantitativă — informația de care trebuie să dispună elevul pentru a răspunde corect fiind mai bogată decît în cazul *P*) și *(b)* întrebări suplimentare de gradul II — notate convențional cu S_b — (prin care se urmărește mai ales o investigare a laturii „calitative" — utilizarea informației în situații problemă, descoperirea și utilizarea corectă a unor algoritmi de rezolvare etc...).

Este de presupus, de asemenea, că unii elevi care au răspuns incorect la întrebarea „P" ar putea răspunde bine la o întrebare mai puțin dificilă. Astfel de întrebări au fost considerate întrebări „intermediare" (notate convențional cu *I*) și prezintă un grad de dificultate mai scăzut ca *P*. Sînt de două tipuri: *(a)* întrebări intermediare de gradul I (notate convențional cu I_a și care sînt la rîndul lor diferențiate în funcție de gradul de eroare al răspunsului inițial la itemii de tip *P* în itemi I_{a1} — corespunzători unui răspuns inițial E_1 — și I_{a2} — corespunzători unui răspuns inițial de tip E_2 —) și *(b)* întrebări intermediare de gradul II (notate convențional cu I_b și care sînt la rîndul lor de două feluri: corespunzătoare unui răspuns anterior I_{a1} — se notează cu I_{b1} — și corespunzătoare unui răspuns anterior I_{a2} — care se notează cu I_{b2}). Răspunsul incorect și la aceste ultime întrebări indică grave lacune în cunoștințe.

Întrebările sînt prin urmare limitate la 3 categorii și cinci grade de dificultate*.

Structura chestionarului utilizat în verificarea cunoștințelor elevilor este prin urmare de tip secvențial (fig. 2), fiecare secvență presupunînd prezentarea unei întrebări „*P*" cu toate variantele, conform regulii:

$$E_1 \rightarrow I_{a1} \rightarrow I_{b1}$$
$$E_2 \rightarrow I_{a2} \rightarrow I_{b2}$$
$$A \rightarrow S_{a1} \rightarrow S_{b1}$$

2.4 — Caracteristice tehnico-funcționale ale instalației impun un anumit mod de prezentare a întrebărilor. Se recomandă prezentarea simultană a tuturor întrebărilor unei sub-secvențe cu ajutorul unor „fișe de prezentare a itemilor" (fig. 3, pg. 57). Pentru proiecție se poate folosi epidiascopul sau aspectomatul.

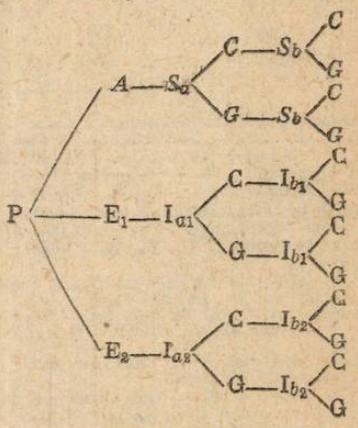
Modalitatea automată de consemnare a răspunsurilor și a notelor, descrisă tehnic

* Limitarea nu este impusă numai de rațiuni tehnico-constructive, ci și de constatarea că profesorul, chiar și în cazul unei examinări orale, utilizează rar întrebări dispuse pe o scară de dificultate mai largă decît cea propusă de noi.

(a) — Structura chestionarului

Indicativul întrebării	Grad de dificultate	Secvența I			Secvența a II-a		
		(X)	(Y)	(Z)	(X)	(Y)	(Z)
S_b	+ 2M			S_b			S_b
S_a	+ 1M		S_a			S_a	
P	M	P			P		
I_a	− 1M		I_{a1} I_{a2}			I_{b1} I_{b2}	
I_b	− 2M			I_{b1} I_{b2}			I_{b1} I_{b2}

(b) Schema unei secvențe



Formalizînd (notație Boole) avem:

$R_1 = P\ S_a\ S_b$ $R_5 = \bar{P}\ I_{a1}\ I_{a2}$ $R_{09} = \bar{P}\ I_{b1}\ I_{b2}$
$R_2 = P\ S_a\ \bar{S}_b$ $R_6 = \bar{P}\ I_{a1}\ \bar{I}_{a2}$ $R_{10} = \bar{P}\ I_{b1}\ \bar{I}_{b2}$
$R_3 = P\ \bar{S}_a\ S_b$ $R_7 = \bar{P}\ \bar{I}_{a1}\ I_{a2}$ $R_{11} = \bar{P}\ \bar{I}_{b1}\ I_{b2}$
$R_4 = P\ \bar{S}_a\ \bar{S}_b$ $R_8 = \bar{P}\ \bar{I}_{n1}\ \bar{I}_{a2}$ $R_{12} = \bar{P}\ \bar{I}_{b1}\ \bar{I}_{b2}$

(*Legenda* la *(a)*: *M* = dificultate medie convențională (corespunzătoare întrebărilor *P*) la *(b)*: *C* = răspuns corect; *G* = răspuns greșit.

Fig. 2

anterior, se face prin perforarea unor formulare speciale, unor „cartele de răspuns" (fig. 4). La o singură secvență se folosește o cartelă (și numai una) pentru toate categoriile de întrebări (sub-secvențe). În acordarea punctajului se ia în considerare atît numărul de perforații existente pe cartelă cît și poziția acestora (coloana pe care se găsesc), conform unor reguli prestabilite.

Regulile de punctare sînt:

(1) Se acordă punctajul corespunzător ultimei perforații (punctajul care este scris în coloana cea mai din dreapta).

(2) În cazul în care ultima perforație este într-o coloană *S* (*a* sau *b*) numărul de puncte

ÎNTREBARE P	ÎNTREBARE I_{a1}	ÎNTREBARE I_{a2}
Întrebare (text) A	Întrebare (text) B	Întrebare (text) C
(variante de răspuns — text)	(variante de răspuns — text)	(variante de răspuns — text)
(1)	(1)	(1) .....
(2)	(2)	(2) .....
(3)	(3)	(3) .....

Regulile de prezentare a fişei:

(1) Nu se prezintă decît întrebările unei singure subsecvenţe (*x*, *Y*, *Z*) o dată.

(2) În cazul subsecvenţelor (*Y*) şi (*Z*) se prezintă *simultan* toate cele trei întrebări corespunzătoare gradelor de dificultate implicate. Se recomandă prezentarea pe aceeaşi pagină, împărţită în trei secţiuni verticale, care au fiecare notate în dreapta sus, indicativul (*A*, *B* şi *C*) corespunzător tipului de întrebare. Notaţia este analoagă cu cea a beculeţelor de pe pupitrul elevului (vezi fig. 1)

(3) În cazul secvenţelor *Y* şi *Z*, poziţia răspunsurilor corecte la întrebările I_{a1} şi I_{a2}, respectiv I_{b1} şi I_{b2}, trebuie să fie identică. Poziţia răspunsului corect la întrebarea (S) se poate alege după cum doreşte profesorul.

Fig. 3 — Structura fişei de prezentare a itemilor

Nr.	Nume prenume	I	II	III	IV	V	VI	VII	Punctaj
					I_a	S_a	I_b	S_b	
		5	5	5	4	6	2	7	
		0	0	0	3	0	1	0	
		5	5	5	4	6	2	7	
		0	0	0	3	0	1	0	
		5	5	5	4	6	2	7	
		0	0	0	3	0	1	0	
		5	5	5	4	6	2	7	

Notă: Coloanele însemnate cu I, II şi III corespund răspunsurilor subsecvenţei (*X*). Avînd în vedere că la întrebările „*P*" *instalaţia marchează* toate răspunsurile alese, indiferent de gradul lor de corectitudine, profesorul va înscrie la începutul fiecărei coloane, ttipul de răspuns posibil (*A*, E_1 sau E_2), locul de marcare fiind identic cu poziţia (1), (2) şi (3) pe care o ocupă răspunsul respectiv pe fişa de prezentare a chestionarului. Orice marcare greşită a indicativelor atrage după sine imposibilitatea continuării examinării.

Răspunsurile la secvenţa (*Y*) se consemnează pe coloanele IV şi V (răspunsurile I_a şi S_a în mod separat, aşa după cum arată indicativele coloanelor respective. Similar se procedează şi pentru secvenţa (*Z*) pe coloanele VI şi VII. În ultima coloană se înscrie (ulterior sau pe măsură ce sistemul de avans „scoate" cartela) punctajul fiecărui elev.

Cartela poate fi dimensionată după necesităţi (în funcţie de construcţia aparatului)

Fig. 4 — Cartelele pentru consemnarea răspunsurilor (model)

este indicat în partea superioară a dreptunghiului în care sînt înscrise punctele.

(3) În cazul în care ultima perforaţie este într-o coloană *I*, unde avem indicate două punctaje diferite în acelaşi dreptunghi, este necesară corelarea răspunsului cu tipul de răspuns obţinut la întrebarea iniţială *P* (care nu poate fi decît E_1 sau E_2):

(a) dacă perforaţia corespunzătoare răspunsului la întrebarea *P* este pe coloana marcată cu indicativul E_1, punctajul just este cel înscris în partea de jos a dreptunghiului; *(b)* dacă perforaţia primă este în coloana marcată cu E_2, se ia în considerare numai punctajul marcat în partea de sus a spaţiului.

(4) Numai în cazul în care pentru acelaşi subiect există perforaţii şi pentru coloana I_a şi pentru coloana I_b se ia în considerare ultima perforaţie (coloana I_a). Regula (3) este valabilă şi în acest caz.

(5) Nu se iau în considerare perforaţiile de pe coloana I_a care sînt ultime (deci lipseşte perforaţia corespunzătoare de pe coloana I_b). Punctajul în această situaţie este zero.

Un asemenea sistem de notare permite o eliminare (parţială) şi a „răspunsurilor întîmplătoare". După o perioadă de familiarizare cu regulile prezentate, punctarea se face extrem de rapid.

CONCLUZII

Instalaţia se poate folosi şi în cazul în care structura exerciţiilor (itemilor) are ca punct de plecare o planificare de tip ramificat. În acest caz este necesară corelarea parametrilor tehnico-constructivi cu sistemul de branşare ramificată adoptat. În astfel de cazuri se pot prevedea secvenţe suplimentare, „de revenire" la itemii „P" (sau la un alt item de dificultate şi structură aproximativ egală), prezentate numai subiecţilor care nu au reuşit rezolvarea adecvată a itemilor propuşi iniţial.

Mărirea numărului seturilor paralele de întrebări presupune însă deprinderi foarte bine formate de mînuire a instalaţiei (dar nu şi modificări constructive). Pe măsură ce gradul de diferenţiere al întrebărilor „P" creşte, posibilitatea unor erori de manevrare este mai mare.

Instalaţia prezentată este relativ simplu de manevrat, estimîndu-se o sensibilă reducere a timpului total de examinare şi evaluare ulterioară a performanţei elevilor. Datorită soluţiilor tehnice adoptate, instalaţia prezintă o serie de caracteristici proprii, utilizarea ei fiind avantajoasă (comparativ cu utilizarea testelor docimologice sau instalaţiilor de tip „Verifix") din mai multe puncte de vedere (chiar dacă performanţele instalaţiei nu se pot compara cu cele ale maşinilor de verificat care înglobează echipamente electronice sofisticate). Aceste avantaje sînt prezentate în Tabelul nr. 1, pag. 58).

Tabelul 1

Teste docimologice cu răspunsuri la alegere	Instalația „Verifix"	Instalația propusă
Nu se poate asigura o diferențiere a investigării în funcție de natura și gradul erorilor.	Nu se poate asigura o diferențiere a investigării în funcție de natura și gradul erorilor.	Diferențierea elevilor se face în funcție de natura și gradul erorilor comise.
Profesorul ia cunoștință de erori (și le poate aprecia din punct de vedere calitativ și cantitativ) abia după aplicarea testului.	Profesorul ia cunoștință de erori pe parcursul aplicării probei, dar nu are posibilitatea consemnării și aprecierii acestora (din punct de vedere calitativ)	Profesorul ia cunoștință de gradul și natura erorii în timpul examinării, estimînd totodată și ponderea acestora pe ansamblul problemelor investigate
Pentru aprecierea globală a rezultatelor este necesară o corectare ulterioară și un marcaj separat în tabele sau formulare independente de formularele testului.	Se utilizează (în majoritatea cazurilor) semnalizarea vizuală, ceea ce, pe lîngă faptul că facilitează șansele de apariție a erorilor subiective de apreciere, reclamă din partea profesorului un considerabil efort de urmărire a răspunsurilor individuale. Este necesară o marcare independentă în tabele sau formulare speciale (ca și în cazul testelor)	Instalația este prevăzută cu dispozitive de perforare care permit marcarea directă (pe cartele) a performanțelor. Consemnarea se face diferit, în funcție de gradul de dificultate al întrebării respective și de natura eventualelor erorii
Nu se pot utiliza întrebări suplimentare. Programarea întrebărilor este, în mod necesar, de tip liniar	Ca și în cazul testelor docimologice, se utilizează seturi de întrebări aplicate în bloc întregului grup educațional și răspunsurile se primesc tot în bloc.	Oferă și posibilitatea utilizării unor întrebări suplimentare. Se poate utiliza un sistem ramificat de programare (ca și un sistem liniar dealtfel).
Nu se pot depista răspunsurile „la întîmplare".	Nu se pot depista răspunsurile „la întîmplare"	Răspunsurile „la întîmplare" sînt (parțial) depistabile chiar în timpul aplicării probei.
Sistemul de acordare a punctelor (avem în vedere și dificultățile de calcul care survin în condițiile introducerii coeficienților de ponderare) prezintă dezavantajele amintite.	Sistemul de notare nu poate fi îmbunătățit simțitor față de cel curent utilizat pentru testele docimologice.	Sistemul de acordare a punctelor se face pe baza „citirii" perforațiilor existente pe coloanele cartelei, chiar în timpul aplicării probei, punctajul final fiind expresia unei diferențieri mai fine a gradului de însușire a cunoștințelor.
O prelucrare statistică ulterioară (necesară pentru eșantioane mari) este dificilă	Ca și în cazul testelor, prelucrarea statistică ulterioară este laborioasă.	Instalația poate fi adaptată pentru o perforare care să permită prelucrarea cartelelor direct cu ajutorul ordinatorului (necesară fiind doar modificarea sistemului de perforare a cartelei).

DE ZIUA ÎNVĂȚĂTORULUI

(Urmare din pag. 48)

face în școală are un puternic răsunet în comună, își pune pecetea pe viața spirituală a sătenilor. Pentru că școala, cadrele didactice desfășoară o permanentă și vie activitate în viața cultural-științifică a obștii. Rectorul universității cultural-științifice și lectorii care conduc seminariile sînt cadre didactice. Lectoratul cu părinții difuzează permanent cultura pedagogică atît de necesară familiilor în creșterea și educarea copiilor și tinerilor. Brigada artistică, taraful, grupul vocal, grupul de recitări și alte formațiuni artistice au în fruntea lor distinși animatori din rîndul personalului didactic al școlii (înv. Maria Rușanu, înv. Sanda Ciupitu, educatoarea Teodora Geicu, prof. Constantin Mîndreanu, directorul căminului cultural). La actuala ediție a Festivalului național „Cîntarea României", ca și la cele precedente, formațiunile cultural-artistice ale școlii și căminului cultural s-au ridicat pînă la ocuparea locurilor 1—2 pe țară.

Viața cultural-științifică din școală s-a răsfrînt și pulsează puternic în viața spirituală a comunei, ce s-a instituit ca o tradiție purtată din generație în generație. Pentru că școala din Țigănești pregătește nu numai tineri temeinic instruiți, cu un larg orizont științific de cunoaștere, ci și oameni cu viață culturală bogată în care vibrează cu intensitate flacăra vie a spiritualității specifice satului socialist românesc actual.

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Scopurile şi finalităţile educaţiei în concepţia lui Onisifor Ghibu (I)

NADIA NICOLESCU

APARIŢIA RECENTĂ a așa-numitei didactici pe obiective, aflată încă în plină constituire, a răspuns necesității practice de a stabili mult mai riguros și amănunțit, după reguli și criterii sigure, scopurile educației — luată în ansamblu și pe porțiunile ei cele mai mici.

Devenise evidentă constatarea că de cele mai multe ori scopurile erau dacă nu desconsiderate, în orice caz pierdute din vedere, şi că de limpezimea delimitării lor ţîrnă nu numai *proiectarea*, dar în egală măsură *desfăşurarea şi verificarea* rezultatelor demersului educativ. S-a statuat, prin urmare, că stabilirea scopurilor nu este o simplă operaţie de alegere şi consemnare ce ocupă poziţia iniţială (ca timp şi spaţiu) în *pregătirea* actului didactic propriu-zis, încheindu-se aproape fatal odată cu formularea pe hîrtie, ci o operaţie *principală, determinantă* pentru conţinutul, formele de organizare, metodele şi mijloacele de învăţămînt, pentru felul cum decurge prestaţia didactică în întregul ei. Funcţia scopurilor nu mai este aşadar exclusiv *orientativă*, ci *organizatoare*, ele ocupînd prim-planul activităţii de educaţie, devenind firul ei roşu, configurîndu-i fizionomia pînă la cel mai mărunt detaliu. Atingerea scopurilor nu mai este lăsată la latitudinea şi aproximarea fiecăruia, ci este programată şi supusă controlului sistematic.

Ar fi eronat însă ca din toate acestea să deducem că stabilirea şi urmărirea scopurilor în educaţie ar constitui o preocupare de ultimă oră. Dimpotrivă, orice sistem de educaţie s-a întemeiat totdeauna pe un sistem de scopuri dedus din idealul educativ propriu, că să nu mai vorbim că orice act educativ particular — ca orice act uman conştient — are neapărat un scop dacă nu explicit, măcar implicit. Ce a intervenit nou, pe lîngă cele de mai sus, ţine de o conştientizare a următoarelor aspecte:

— Din scopurile „mari", respectiv cu grad mare de generalitate, sînt deduse scopuri şi conţinuturi pentru toate domeniile şi nivelurile învăţămîntului, inclusiv al fiecărei secvenţe ce se susţine ca unitate didactică;

— Sumedenia de scopuri „mici" astfel rezultate, nu pot fi concepute ca un conglomerat de elemente alăturate la întîmplare, ci ca un sistem organizatoric şi *ierarhizat* într-un fel anume, după principii şi criterii ştiinţific şi experimental determinate. (De aici diferitele taxonomii de obiective didactice propuse de diferiţi autori, dar şi imposibilitatea de a le prelua tale-quale);

— Scopurile „mari" şi scopurile „mici" se află într-o relaţie de interdependenţă severă, legătura dintre ele trebuind să fie explicitată şi urmărită perseverent, în ordine teoretică şi practică. Dacă această legătură rămîne „discretă", există riscul pierderii din vedere a scopurilor „mari", al ruperii şi dezorganizării sistemului de scopuri, ca şi a celui de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi aferente lor.

Acest din urmă aspect al problemei este cu deosebire important, comportînd dificultăţi pe care, la prima vedere, nu le-ai bănui. Poate de aceea a şi constituit tema expresă a unor lucrări de specialitate în care încrengătura *obiective-scopuri-finalităţi*[1] — *ideal educativ* este studiată multilateral şi sînt sugerate căi şi mijloace de a preveni operarea cu scopuri doar la un anumit nivel al procesului.

Fără a elimina celelalte orientări, „didactica pe obiective" a pătruns şi la noi, constituind o preocupare curentă azi. După părerea mea însă, în înţelegerea şi aplicarea

[1] Dată fiind noutatea domeniului, în didactică noastră, termenii au fost preluaţi ca atare, deşi în limba română ei nu sugerează ordinea crescîndă a gradului de generalitate şi nu se prea diferenţiază între ei. Cristalizările terminologice în timp fiind normale, ne-am permis să utilizăm expresiile *scopuri „mari"* şi *scopuri „mici"* — cu valoare exclusiv metaforică, cu sentimentul că ele facilitează accesul la doctrina lui O. Gh. cu privire la scopurile educaţiei.

ei se manifestă o unilateralitate — alta decît cea de pînă la ea — dar căreia noutatea nu-i poate masca insuficiențele. Astfel, fugind de formalismul scopurilor generice, eforturile sînt dirijate aproape exclusiv spre definirea și formularea celor cu grade mici de generalitate. În felul acesta, fiecare *secvență* de conținut își are precizate scopuri specifice, ea fiind, poate, mai fecund organizată și dinamizată ca unitate aparte, în schimb, perspectiva de ansamblu, legăturile dintre aceste monade și scopurile *generale* ale educației — luată în integralitatea ei — sînt neglijate. Ca o consecință a atomizării scopurilor, am impresia că se practică uneori un fel de hiperparcelare a conținutului și prestației didactice, care epuizează efortul profesorului și în același timp îl îndepărtează pe elev și mai mult de *realitatea unitară*, cu care — din necesități didactice — intră oricum în contact pe feliile disciplinelor școlare, ale capitolelor și lecțiilor lor. Numai ignorarea necesității de *a lega*, de a închega totul, într-o concepție armonioasă și de a diminua caracterul artificial al cunoștințelor școlare izolate, poate lăsa loc pentru un exercițiu formal de manipulare a scopurilor „mici", bazat pe hiperîmpărțirea logică a materiei. Altminteri, scopurile „mari", principale ar trebui să constituie dominanta preocupării profesorului.

Iată de ce recitind recent cîteva din numeroasele lucrări ale lui Onisifor Ghibu, trecut pe lista sărbătoririlor UNESCO din acest an cu prilejul centenarului nașterii sale (31 mai 1883), mi s-a impus contribuția sa cu totul remarcabilă în direcția azi atît de licitată a *scopurilor educației*. Și deși caracterul cu adevărat festiv pentru școala românească al acestui eveniment mi-ar fi îngăduit o abordare a personalității și concepției sale în general, mi-am reprimat tentația, preferînd această latură a concepției și activității sale. Simt că el însuși nu m-ar fi dezaprobat, fie și pentru motivul că el, ca nimeni altul, ne-a demonstrat că, dacă nu e subordonată unor cerințe ale actualității, orice împrejurare sau idee e sterilizată de sens, de viață, e practic ratată.

1. Este aproape o banalitate să afirmi că toate lucrările lui Ghibu, nu numai cele strict pedagogice, sînt străbătute ca de un fir roșu de ideea *scopurilor* educației. El găsea că acestea au o însemnătate primordială pentru orice sistem, pedagogic sau școlar, pentru orice acțiune educativă, și nu în plan speculativ-teoretic, ci în planul practicii de fiecare zi. Pentru că, spunea el, scopurile educației îi dau acesteia *temeliile* și *direcțiile*, ele sînt răspunzătoare de fondul ei principal de idei și demersuri. O. Ghibu are în vedere, în primul rînd, *scopurile mari*, mari cu adevărat, ca sens, cu importanță și grad de generalitate. El cerea ca scopurile principale să fie desprinse din cadrul celorlalte, puse în lumină, susținute și, mai ales *urmărite* cu tenacitate, din toate puterile, pe toate căile, *în fiecare clipă*. Pentru că nu numai pedagogii, educatorii, dar și poporul trebuie să-și înțeleagă țelurile spre care trebuie să năzuiască și să fie în stare dacă nu a le atinge, dar cel puțin a le apropia [2]. Această operație nu poate fi de preluare sau înjghebare eclectică din lucrările unor specialiști străini și nici de „speculație teoretică proprie", ci de studiere profundă, de cunoaștere multilaterală, de trăire a nevoilor sociale și naționale ale poporului său. Idealul și scopurile „mari" ale educației nu țin de resortul unei formulări mai mult sau mai puțin meșteșugite, deși și aceasta își are însemnătatea sa, ci constituie în primul rînd o problemă de *acțiune* educativă, luminată, eficientă, coordonată, *perseverentă*. Idealul trebuie urmărit cu răbdare, el trebuie „să ne însuflețească în fiecare clipă a vieții noastre"[3]. Toate acestea mi-au limpezit concluzia că „formalismul" scopurilor mari atît de grav incriminat în didactica noastră decurgea nu din generalitatea acestora, ci din *izolarea lor de conținutul și demersul didactic din fiecare clipă*. Poate că însăși formularea acestor scopuri suferea de insuficiențe, poate că ele nu erau desprinse din cerințele reale ale vieții noastre sociale și naționale... Această impresie mi-a fost întărită de vigoarea demonstrației lui Ghibu, că valoarea însăși a unei școli sau a unei concepții pedagogice e dată de scopurile ei. Astfel, în 1930[4], el arăta că școala activă („nouă") a adus într-adevăr o îmbunătățire a metodelor de predare, dar întrucît încă nu și-a fixat scopurile, ea nu a reușit să schimbe *temeliile* și *direcțiile* școlii existente și, prin urmare, negarea acesteia din urmă este nejustificată. «Se uită — zicea marele pedagog — că școala zisă „veche" a dat neamului personalitățile care și-au închinat viața idealurilor mari sociale și naționale»[5] ale poporului nostru. Metodele se înnoiesc mereu, acest lucru intră în ordinea progresului normal al școlii, dar întrucît ele nu ating idealul și scopurile educației, nu alterează edificiul școlii, ca fundament și direcții de bază. Școlile bune nu sînt vechi — oricînd el —, ele au fost întotdeauna „noi", pentru că „au fost la înălțimea nevoilor și idealurilor timpului".[6]

2. Supremația scopurilor sociale și naționale înalte este avută de Ghibu în vedere în definirea *idealului educației*, a *scopurilor* și a *conținutului* educației, ca și a însăși noțiunii de *pedagogie*.

a) Astfel, în 1941 el scria că *idealul* nu este ceva înțepenit, că el trebuie să răspundă mereu cerințelor momentului istoric dat al națiunii și societății, că acesta nu se poate reduce la educația multilaterală, „armoni-

[2] *Prolegomena la o educație românească*, Editura „Cultura românească", S.A.R., București, 1941, pag. XVI
[3] *Ibidem*, pag. 206.
[4] *Ibidem*, „Școală nouă" — „școală veche", p. 755.
[5] *Ibidem*, p. 755.
[6] *Ibidem*, p. 758.

că" a tinereţului (formulată ca atare drept ideal de către majoritatea sistemelor pedagogice încă din antichitate), ci „*Plămădirea aptitudinilor sufleteşti şi trupeşti ale copilului într-o personalitate armonică*" este completată de el cu ideea că această personalitate integrală trebuie „*inserată în viaţa naţională*"[7].

b) De aceea *scopurile* şi *conţinutul* educaţiei naţionale sînt derivate de el, în epoca premergătoare Unirii şi de consolidare a acesteia, din scopul naţional principal de unire a provinciilor româneşti. E păcat că pedagogia românească dinainte (mai puţin), dar mai ales de după ultimul război nu s-a grăbit să-şi revendice faptul că redactarea şi publicarea primei „Declaraţii de unire a tuturor românilor", cu zece luni înaintea celebrei Declaraţii de la 1 Decembrie 1918, a aparţinut unui pedagog, care nu era altul decît O n i s i f o r G h i b u, acela care n-a obosit să ne spună şi să ne dovedească toată viaţa sa, clipă de clipă, cît de necesară este *acţiunea* pentru atingerea idealului şi scopurilor educaţiei.

Aceste idei fundamentale au luminat şi au dat substanţă nu numai publicisticii lui Ghibu, dar şi *programelor de învăţămînt, îndrumărilor metodice, circularelor* şi *conferinţelor* elaborate de el în perioadele în care a fost implicat prin răspunderi administrative în problema de profil (1910—1914 — ca inspector al învăţămîntului ortodox din arhidieceza Transilvaniei; în 1918—1920 — ca secretar general al resortului instrucţiei publice din Consiliul Dirigent), precum şi tuturor lucrărilor şi actelor vieţii sale. Ecoul acestora în atitudinea şi opera educativă a miilor de dascăli nu mai poate fi ignorat. Nu spunea el că pedagogul trebuie să fie „nu un magazin ambulant de teorii învăţate din cărţile savante ale altora, ci suflet din sufletul neamului, îmbrăţişînd toate nevoile acestuia şi luptînd pe toate cărările pentru înlăturarea lor"[8]? Şi nu i se potriveşte lui atît de bine caracterizarea de *pedagog naţional*, pe care i-o făcea el lui V a s i l e P â r v a n în 1929: „Ce se înţelege printr-un pedagog naţional? Nu un pedagog care propovăduieşte în românește anumite idei pedagogice sau care declamează despre taica Traian şi România Mare. Ci înţelegătorul clipei celei mari prin care trece neamul, îndrumătorul acestuia spre steaua sa polară, animatorul, organizatorul de suflete, descoperitorul de idei conducătoare; modelul de urmat, profetul"[9].

Dar pedagogia noastră, care nu oboseşte să-i studieze pe aceiaşi „creatori de sisteme" complete de pedagogie, abia găsind loc pentru un E m i n e s c u, H a r e t, P â r v a n, G h. L a z ă r, accede încă destul de greu la ideea că Ghibu este într-adevăr un pedagog naţional, un educator al poporului. Este şi aceasta — o spun cu amărăciune — o consecinţă nu atît a vanităţilor omeneşti, cît a închiderii pedagogiei de catedră în cercul unor probleme teoretice de pedagogie sistematică, rupte de marile şi adevăratele probleme de actualitate şi de însemnătate naţională ale vieţii noastre.

Tot din idealul educativ — aşa cum îl formulează el — Ghibu deduce principiul — prezentat azi de unii ca mare „noutate" — că şcoala e înainte de orice *educaţie*, în spiritul căruia elaborează cu o claritate de cristal scopurile educative şi conţinutul învăţămîntului primar. Grija şcolii — spunea Ghibu — nu trebuie să fie „împuţinarea analfabeţilor, ci luminarea adevărată a ţăranilor. Nu cunoscători de carte cu orice preţ, ci oameni cu educaţie morală, naţională şi practică!"[10] Mai e nevoie să relev cît de valabil peste timp este acest adevăr?

c) Spuneam că *pedagogia* însăşi este definită de Ghibu în lumina idealului şi scopurilor principale ale educaţiei; de fapt le implică efectiv în conţinutul acesteia. Într-adevăr, faţă de lunga controversă nici astăzi isprăvită dacă pedagogia este ştiinţă, este artă sau este tehnică, el spune răspicat că este toate acestea la un loc, plus *voinţă* şi *credinţă*. Or, aceasta înseamnă *încredere* în scopuri, şi *acţiune* pentru realizarea lor.

Aş conchide că Ghibu este singurul dintre pedagogii noştri care a acordat scopurilor educaţiei însemnătatea de care abia azi am devenit cu toţii conştienţi, pe care abia azi începem să o teoretizăm şi reevaluăm. El a scris, şi timpul a confirmat, că fără scopuri mari pedagogia rămîne o disciplină moartă, osificată, formală, inutilă, valabilă oriunde şi nicăieri, în căutare oarbă de „noutăţi". De aceea cerea mereu ca educatorii să nu se mulţumească cu o activitate sporadică şi întîmplătoare, „supusă la toate fluctuaţiile", ci să năzuim" spre cea mai înaltă formulă din cîte e în stare să conceapă generaţia noastră".[11]

De aceea se arăta a fi un admirator nu al ideilor *noi neapărat*, ci al „*ideilor bune realizate*"[12], căci — vorba lui — „valoarea adevărată a unui om mare nu stă în aceea ce a gîndit... ci în aceea ce a pus în circulaţie din gîndirile mari ale lui şi în aceea ce a realizat el din aceste gînduri. Platonismul nu e o notă caracteristică a oamenilor mari; ei sînt mari prin originalitatea lor şi prin spontaneitatea cu care îşi impun şi îşi aduc la îndeplinirea ideile propovăduite"[13].

[7] *Informare cu privire la examenul de capacitate din 1937 de la Bucureşti, al profesorilor de limba franceză*, prezidat de O.Gh. (Arhiva O.Gh.).

[8] *Prolegomena...*, p. 278.

[9] Conferinţă ţinută la Blaj: *V. Pârvan ca pedagog naţional*.

[10] *Prolegomena ...*, p. 278

[11] *Ibidem*, p. 866.

[12] *Ibidem*, p. 677.

[13] N. *Iorga ca educator*, Sibiu, 1911.

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

Al VII-lea concurs școlar pe discipline de învățămînt — fază națională

Semnificația unui concurs

Întrecerea — fie pentru verificarea forței fizice, fie a celei morale sau intelectuale — este una din formele cele mai vechi de selectare și afirmare a valorilor umane. O atestă cu prisosință bogata mitologie greco-romană, *concursurile* sportive din antichitate și nenumărate basme ale tuturor popoarelor. Selectate și afirmate în întreceri aprige, loiale, în luptă dreaptă, *voinicia, dibăcia, priceperea, curajul* etc. etc. deveneau atribute indispensabile ale omului, om, în toată puterea cuvîntului. În lumea copiilor și a tineretului *întrecerea* este o chemare organică, o manifestare spontană și necesară spiritului de afirmare a personalității. De aceea școala ca principal mijloc de instruire și educare a tinerilor și-a luat demult sarcina de a organiza pe baze științifice întreceri, concursuri, olimpiade sportive, artistice sau pe diverse discipline prevăzute în programul de învățămînt — Școala românească are o bogată tradiție, în această privință, sau durează de aproape un secol. La anul viitor vom sărbători centenarul primelor concursuri școlare de limbă și literatură română.

În astfel de concursuri au fost descoperite talente și valori deosebite, dar ceea ce e mai important este faptul că prin ele s-a menținut o atmosferă de emulație în rîndurile tineretului școlar, s-a cultivat dragostea pentru limba și literatura națională, cultul muncii, spiritul cavaleresc de întrecere cinstită pentru recunoașterea celor mai buni dintre cei mai buni. Anul acesta, în luna aprilie, vreme de o săptămînă, am putut să particip nemijlocit la o asemenea întrecere, în calitate de președinte al Comisiei centrale pentru concursul de limbă și literatură română „Mihai Eminescu" — etapa pe țară — și al Concursului de limbă și literatură maghiară, respectiv germană, faza interjudețeană, pentru clasele a VII-a și a VIII-a.

Concursul, organizat de Ministerul Educației și Învățămîntului, Consiliul Național al Organizației Pionierilor și Societatea de Științe Filologice, s-a ținut la Satu Mare, un oraș modern, civilizat, cu oameni de omenie și cu o industrie dezvoltată, în care pulsează o veche și glorioasă istorie, încorporată cu înțelepciune în fluxul vieții noi.

Monumente arhitecturale impunătoare, de o remarcabilă valoare, edificii noi și oameni noi, o împletire armonioasă între tradiție și inovație, îi definesc inconfundabila originalitate care i-a impresionat pe toți participanții la concurs.

Elevii din toate județele țării s-au întîlnit cu un minunat oraș transilvănean, evocat de Eminescu și de Ioan Slavici, cel ce și-a purtat pașii tinereții pe străzile lui care veneau, neîndoios, din ulițele unui sat românesc.

Elevii au putut vedea asemenea sate cu prilejul unei excursii efectuate în legendara Țară a Oașului, i-au putut cunoaște oamenii de azi și trecutul istoric, farmecul peisajului și mutațiile semnificative care se produc în fiecare zi.

Concursul cu reale semnificații pedagogice, politice și culturale, a reușit, prin toată desfășurarea lui să sădească în elevi un profund și frumos sentiment patriotic. Cu toții și-au dat seama, odată în plus, că țara este o mamă bună pentru toți copiii ei, față de care cu toții trebuie să ne comportăm ca niște fii devotați și recunoscători. Au înțeles că pe această patrie comună o cinstim muncind cu abnegație și devotament pentru înflorirea și propășirea ei continuă, înțelegîndu-ne frățește în frumoasa limbă a muncii și prieteniei, cunoscîndu-ne tot mai mult și mai bine unii pe alții.

Dascălii lor i-au învățat pe elevi că limba și literatura maternă sînt depozitele marilor virtuți și energii creatoare ale popoarelor, oglinda identității istorice și a spiritualității lor. Din lucrările elevilor s-a văzut bine că ei sînt pătrunși de asemenea adevăruri, că le pot exprima frumos și comenta inteligent, — că știu să judece cu capul lor, să selecteze și să ierarhizeze valorile operele și personajele literare. Un alt aspect demn de subliniat este faptul că în cele mai multe dintre școlile noastre elevii nu sînt puși să învețe gramatica de dragul gramaticii, ca un scop în sine, cum se mai întîmplă pe alocuri, ci ca un mijloc de a vorbi, scrie și gîndi corect și expresiv.

Gramatica și literatura trebuie să fie pentru școala noastră instrumente de formare și educare a conștiinței tinerilor, de descoperire a marilor bogății din universul nostru sufletesc.

„Limba — spunea odată Lucian Blaga — este întîiul mare poem al unui popor". Și într-adevăr, ca un stup harnic de albine, poporul român a creat o limbă „ca un fagure de miere", dulce și armonioasă, capabilă să exprime orice noțiune științifică sau filozofică. În ea poporul nostru și-a exprimat universul său de gînduri și simțiri, bucuria și amarul, avînturile romantice și pătimirile dureroase, năzuințele și deznădejdile, felul său de a fi și de a reacționa

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

în fața vieții și a morții. Limba aceasta a fost și a rămas materialul primordial al literaturii populare și scrise care s-a constituit într-o oglindă vie a vieții noastre individuale și naționale.

Limba aceasta românică, de o captivantă originalitate și bogăție a devenit obiect de studiu în numeroase universități din lume.

Cu atît mai mult se cere, atunci, s-o învățăm corect și să o studiem noi aici, la ea acasă, în spațiul ei natural, în legătură strînsă cu istoria poporului nostru, cu literatura lui, în conexiune cu alte limbi care se vorbesc pe teritoriul României.

Concursul ne-a scos încă odată în evidență faptul că limba națională este o vorbă de suflet, de țară și de popor, că ea ne luminează obîrșiile îndepărtate și ne conturează un univers spiritual propriu, „în care stelele nu apun niciodată".

De aceea, ea nu poate fi tratată doar ca un simplu obiect de studiu, ci ca o ipostază a existenței noastre istorice, ca o redută spirituală a neamului din care nimeni și nimic nu ne-a putut izgoni vreodată.

Asemenea virtuți și multe altele au descifrat în limba română elevii cei mai buni din toate județele țării, care s-au întrecut loial, ca eroii din poveste, la „Concursul „Mihai Eminescu" de la Satu Mare, printre care — nu mă îndoiesc — se aflau savanții și scriitorii de mîine.

Cum spuneam mai sus Concursul acesta a fost un bun prilej de cunoaștere reciprocă a elevilor români, maghiari, germani, de cimentare a prieteniei frățești, care într-un climat onest, de deplină egalitate și demnitate umană se puteau saluta în limba maicii lor cu

— Bună dimineața!
— Jóreggelt!
— Guten Morgen!
— Sănătate și noroc

în climatul moral al legendarei omenii românești, ce strălucește în eternitate ca o piatră prețioasă, printre florile de tei, plopii fără soț și codrul de aramă al lui Eminescu și care de pe vremea lui Mircea cel Bătrîn, și mai de demult, tot murmurară în urechile lumii statornicia noastră pe aceste plaiuri strămoșești.

Prof. univ. dr. ION DODU BĂLAN

Istorie

ANUL ACESTA, în perioada 18—23 aprilie, s-a desfășurat, la Tîrgoviște, faza finală a concursului, la istorie, organizat de Ministerul Educației și Învățămîntului și Inspectoratul școlar al județului Dîmbovița, C.C. al U.T.C., Consiliul Național al Organizației Pionierilor (C.N.O.P.) și Societatea de științe istorice din R.S. România. Au participat cîștigătorii tuturor concursurilor județene și ai municipiului București, *elevi excepționali pregătiți în domeniul istoriei*, în total 416 finaliști ai claselor VIII—XII.

Timp de o săptămînă, județul Dîmbovița a devenit astfel gazda extrem de primitoare a acestor mesageri din toate părțile țării, pentru a se întrece într-o competiție a celor mai tineri iubitori și excelenți cunoscători de istorie.

Ca unul care am participat la toate cele 7 ediții ale concursului — faza națională — de istorie *apreciez concursul de la Tîrgoviște, sub raport valoric, drept cel mai reușit de pînă acum*. Nu mă refer la faptul că cei 176 premianți (reprezentînd un procent de 42,30% din totalul participanților) reprezintă *mai mulți decît oricînd*, ci am în vedere *valoarea* efectivă, pe ansamblu, a *lucrărilor elaborate de elevi* și pe care Comisia centrală de organizare le-a apreciat — în marea lor majoritate — la cote foarte înalte, pe deplin meritate.

Această concluzie ne impune o mare satisfacție, pentru că subiectele stabilite la această ediție au prezentat un înalt grad de dificultate, solicitîndu-i mult pe concurenți, din toate punctele de vedere — volum de cunoștințe, capacitate de integrare și de sinteză, formă de prezentare, originalitatea exprimării cunoștințelor și punctelor de vedere ș.a.m.d.

Doresc să subliniez, în continuare, și alte concluzii pe care le-am desprins la capătul concursului de la Tîrgoviște. În primul rînd, *școala noastră* — s-a dovedit foarte evident și cu această ocazie — *asigură posibilități strălucite pentru însușirea de către elevi a istoriei, în deplin acord cu orientările generale cuprinse în documentele de partid și de stat, în opera tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, președintele României socialiste*. Mesajul cald pe care ni l-a însuflat adeseori tovarășul Nicolae Ceausescu în legătură cu însemnătatea cercetării, interpretării, scrierii și predării istoriei — la cotele rigurozității științifice — ne-a apărut materializat în chip fericit în felul în care, la Tîrgoviște, timp de o săptămînă, am făcut dialog în domeniul istoriei cu reprezentanți ai elevilor din întreaga țară, ai îndrăgostiților de muza Clio. Prin discuțiile și consultațiile organizate acolo, cu ocazia vizitelor întreprinse cu participanții la locurile istorice de pe meleagurile dîmbovițene, sau cu ocazia validării rezultatelor obținute la lucrările scrise *ne-am putut reprezenta cu exactitate măsura înaltă la care sînt receptate cunoștințele de istorie în învățămîntul nostru*. Meritul profesorilor de istorie care au pregătit și pregătesc acești elevi se cuvine a fi subliniat în mod deosebit și o fac cu mare plăcere în paginile „Revistei de pedagogie", revistă care ea însăși a acordat și acordă prin timp, spațiu generos, și atenție corespunzătoare problemelor studiului istoriei în școală, cu toate valențele ce decurg de aici pentru instrucție, pentru educație.

Bucuria noastră poate fi cu atît mai mare cu cît performanțe deosebite au obținut la Tîrgoviște nu numai elevi de la liceele de filologie-istorie (cum s-ar putea aștepta cineva), ci din toate tipurile de școli, ceea ce conduce la o impresie generală de mult mai complexă substanță. Noi vedem în aceasta un semn al atenției generalizate pe care o acordăm în școală predării istoriei, în strînsă legătură cu menirea ce ne-a fost încă o dată așezată în atenție de tovarășul Nicolae Ceaușescu, în urmă cu un an, în cadrul lucrărilor Plenarei lărgite a C.C. al P.C.R, din 1—2 iunie 1982 și, apoi, la Conferința Națională a partidului, din 18—18 decembrie 1982.

Referindu-mă la valoarea de excepție a unor lucrări elaborate de elevi eminenți (unii dintre ei cîștigători — pînă acum, la 2 și chiar 3 concursuri, îmi place să cred că *din rîndul lor vom putea recruta, în viitor, prin examenul de admitere, pe cei mai de a constitui schimbul de mîine al dascălilor de istorie*.

Mare bucurie ne face că, în desfășurarea tuturor edițiilor de pînă acum, ne-am putut da seama că *există o tradiție a prezentării excelente, la concursul de Istoria României, a unor județe și unități școlare*, cum ar fi, de pildă, municipiul București, județele Argeș, Dolj, Iași, Cluj, Dîmbovița, Prahova, Mehedinți, Vrancea, Alba, Timiș, Constanța, Caraș-Severin, Suceava ș.a.m.d. Înseamnă că există acolo o preocupare deosebită și continuă a inspectoratelor școlare județene, a conducerilor de școli și a multor profesori de nădejde pentru a asigura o pregătire ritmică, de largă cuprindere și profunzime elevilor pasionați de studiul istoriei. Ca unul care cunosc școli și profesori numeroși din întreaga țară, pe care i-am vizitat la clasă, în cabinetele de istorie atît de emoționant organizate cu o mare funcționalitate și virtuțe colocative — în foarte multe locuri — pot spune că *acolo unde se muncește cu rîvnă, acolo unde se aruncă sămînță bună pe ogor, roadele nu întîrzie să se arate, inclusiv prin rezultatele obținute de elevi la concursurile de istorie*.

Foarte important de reținut mi se pare faptul că pregătirea „concursului" de la Tîrgoviște — a majorității covîrșitoare a lor — se dovedește în strînsă legătură cu exigențele actuale care stau în fața *studierii istoriei unice și unitare a patriei*.

Multe lucrări ne-au dezvăluit elevi care dețin și pot furniza idei interesante, opinii de largă respirație istorică, interpretări originale; destui participanți ni s-au legitimat prin mobilitatea lor în a folosi — în cadrul analizei istorice și pentru istorie — elemente extrem de interesante din domeniul literar, politologic, economic, sociologic, filosofic, artistic etc.

Încheind aceste sumare impresii despre tot ceea ce a fost excelent organizat și foarte frumos realizat la Tîrgoviște, în această primăvară, cu ocazia desfășurării concursului de istorie — faza pe țară — ne manifestăm încrederea că, în viitor, cu ocazia altor ediții, vom avea să facem constatări la fel de îmbucurătoare ca acelea din acest an și, pe cît posibil, din ce în ce mai bune.

Prof. univ. dr. GH. I. IONIȚĂ
Universitatea din București președintele Comisiei Centrale de organizare a concursului de Istorie — faza pe țară (Tîrgoviște)

Filozofie și economie politică

LA CARANSEBEȘ, vechi centru de învățămînt și cultură românească, s-a desfășurat etapa națională a concursurilor școlare la disciplinele filosofie și economie politică —, la care au participat 251 de elevi finaliști.

Principala coordonată desprinsă din analiza desfășurării actualei ediții, comparativ cu edițiile anterioare, o constituie creșterea valorică — calitativă, a studiului filosofiei și economiei politice, un progres evident atît în ceea ce privește nivelul de pregătire a participanților, cît și sub aspectul modului de organizare și desfășurare a programului educativ oferit elevilor în perioada de tabără.

Participarea elevilor la *simpozioane, dezbateri*, consultații și răspunsuri la întrebări pe teme de filosofie, economie politică a făcut posibilă aprofundarea de către aceștia a contribuției partidului nostru, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la dezvoltarea și aplicarea creatoare, originală, a teoriei revoluționare a clasei muncitoare — materialismul dialectic și istoric — la condițiile concret-istorice ale țării noastre. În același timp, au fost inițiate excursii documentare, vizite în unități economice și obiective social-culturale din județele țării, acțiuni care prin profundul lor mesaj educativ au contribuit la educarea elevilor în spiritul patriotismului revoluționar, la cunoașterea unor realizări ale construcției socialismului în diferite zone ale țării.

Reușita etapei pe țară se datorează și grijii deosebite, sprijinului nemijlocit primit din partea organelor locale de partid și de stat, în ceea ce privește organizarea și desfășurarea concursurilor, a unor *schimburi de experiență metodice, pentru profesorii însoțitori*. În această direcție merită a fi subliniată preocuparea deosebită a Inspectoratului școlar Caraș-Severin, *pentru modernizarea procesului* de învățămînt, concretizat în efortul făcut în ultimii ani pentru amenajarea unor cabinete și laboratoare funcționale, cu deosebire cele de științe sociale, unele dintre acestea putînd fi omologate ca etalon pentru întreaga țară.

Analiza conținutului lucrărilor scrise și a problemelor ridicate de elevi, cu prilejul dezbaterilor, au evidențiat, în mod deosebit, următoarele aspecte:

1. Probele de concurs, concepute și elaborate pe baza documentelor de partid și a programelor școlare, au stimulat la elevi capacitatea de sinteză și conexiune logică, deprinderea de a interpreta, într-o viziune sistemică, dialectică, a fenomenelor social-economice și ideologice actuale.

2. Cunoașterea temeinică de către marea majoritate a elevilor participanți a fundamentelor teoretice ale disciplinelor respective, a politicii interne și externe a partidului și statului nostru, a dialecticii societății românești în etapa actuală. De asemenea, nivelul lucrărilor scrise a evidențiat capacitatea elevilor de a interpreta anumite fenomene și procese definitorii ale practicii construcției socialismului și ale vieții internaționale din perspectiva aprecierilor și tezelor cuprinse în documentele de partid.

3. Comparativ cu edițiile anterioare, *cele mai multe dintre lucrări au realizat o integrare organică a tezelor cuprinse în documentele programatice ale Conferinței Naționale a P.C.R.* din decembrie 1982, *în opera teoretică a secretarului general al partidului nostru.* Se poate aprecia reducerea considerabilă a numărului elevilor care înțeleg integrarea documentelor de partid doar ca o simplă invocare și reproducere a unor citate.

4. Deși subiectele de la etapa pe țară, la disciplinele de științe sociale, au prezentat un grad mai mare de complexitate și implicit de dificultate decît în anii anteriori, majoritatea finaliștilor a reușit să opereze, în mod adecvat, cu criterii științifice și logice în analiza fenomenului istoric, filosofic și economic, să demonstreze necesitatea obiectivă a opțiunilor fundamentale ale politicii economice a partidului și statului nostru, caracterul creator — științific și profund umanist al politicii P.C.R., corelația dialectică dintre teoria revoluționară a clasei muncitoare — materialismul dialectic și istoric — și activitatea practică, politică, a partidului nostru. În tratarea subiectelor la filosofie, cei mai mulți dintre elevi au reușit ca, prin caracterizarea complexă a contradicțiilor și distingerea principalelor tipuri, să analizeze raportul dintre contradicție, salt și dezvoltare și să descifreze conținutul dialecticii dezvoltării societății noastre în etapa actuală. O trăsătură caracteristică a lucrărilor de filosofie o constituie tratarea argumentată a caracterului științific, realist, dialectic al dezvoltării în socialism, explicarea aprecierilor partidului nostru, cu deosebire a tezelor cuprinse în documentele Conferinței Naționale a P.C.R. din decembrie 1982, cu privire la necesitatea cunoașterii și soluționării la timp a contradicțiilor. Aprecieri similare vizează și lucrările la disciplina economie politică, în conținutul cărora a fost analizată teza de maximă importanță teoretică și practică potrivit căreia dezvoltarea impetuoasă a forțelor de producție reprezintă factorul decisiv al progresului economico-social, demonstrîndu-se totodată necesitatea asigurării concordanței dintre forțele de producție și relațiile de producție, a trecerii țării noastre de la dezvoltarea extensivă la o dezvoltare cu precădere intensivă, în condițiile creșterii eficienței întregii activități economice.

5. Nivelul ridicat de pregătire al elevilor la etapa pe țară — științe sociale — își găsește concretizarea în faptul că 40% din participanți, cu medii peste 8, au primit premii și mențiuni acordate de Ministerul Educației și Învățămîntului, C.C. al U.T.C., C.N.O.P. și alte organizații și instituții centrale și locale.

6. Se mențin, totuși, unele neajunsuri, ceea ce a determinat nivelul mediocru al pregătirii unor elevi (mult mai puțini ca în anii trecuți), ca urmare a modului defectuos în care au fost pregătite și organizate etapele de masă în unele județe, de faptul că la nivelul unor localități nu se asigură, în unele cazuri, o pregătire și selecție riguroasă a elevilor. Astfel, *județele Bistrița-Năsăud, Botoșani, Vîlcea, Iași* și Ialomița la economie politică și filosofie au obținut rezultate destul de modeste, ceea ce denotă o preocupare scăzută din partea unor inspectorate școlare și conduceri de școli pentru pregătirea și selecția elevilor, precum și a comisiilor județene respective pentru evaluarea corectă a nivelului de pregătire a unor elevi care au participat la faza pe țară.

Rezultatele obținute în acest an la etapa pe țară demonstrează încă o dată disponibilitățile școlii noastre pe linia creșterii funcției politice a învățămîntului, eforturile ce se impun a fi depuse în continuare de către toți factorii răspunzători pentru stimularea interesului motivat al tinerei generații în studierea și cunoașterea fenomenului istoric, social-politic și ideologic, în lumina documentelor partidului nostru.

MARILENA DRUȚĂ
IOAN BONCOTĂ
inspectori în M.E.I.

VASILE BUNESCU

Researches concerning the efficacy of the teaching process

The author presents the results of a research made during three years in order to specify a way of organization and display of the didactic activities which could provide an efficient maximum.

The didactic apply of great efficacy, checked up experimentally es presented in its psycho-pedagogical fundamentals and in its practical aspects.

By lowing down the barriers of the determined losses during the organized tea ching process, often deficient, the new didactic apply has the great meut of increasing the level of pupil's training.

CONSTANTIN PREDA

L'expérience professionnelle — condition de la compétence dans le travail

Après avoir précisé quelles sont les connaissances nécessaires à la formation de l'expérience professionnelle, qui peuvent être acquises à l'école, l'auteur, sur la base de ses recherches, nous fait part des modalités de réalisation de cette expérience, modalités qui peuvent et doivent être utilisées dans le cadre de l'école, à savoir: l'activité pratique; l'appropriation de l'expérience sur la base des exemples; l'appropriation de l'expérience généralisée; l'action sur le plan mental; la recherche scientifique. L'auteur expose également la manière d'utilisation de chacune des modalités énumérées.

НИКОЛАЕ ОПРЕСКУ

В помощи выработки операционных объективов урока

Автор анализует те четыре типа обучения, указанные в предыдущей статье в нр. 5/1983 г. Журнала педагогики — обучение через принимание-воспрозведение, разумное обучение, операционное обучение и творческое обучение — демонстрируя, каким образом они содействуют в облегчении точной выработки операционных объективов урока. Статья помогает осознание акта преподавания — обучение, оптимизацию деятельности преподавателя и учащихся.

Tiparul executat sub comanda nr. 31 690 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire–Contents–Содержание 6/1983

● N. Oprescu — A l'appui de l'élaboration des objectifs opérationnels de la leçon. ● C. Preda — Le processus de formation de la compétence, par l'appropriation de l'expérience professionnelle, commence au cours de la qualification ● V. Bunescu — Recherches concernant l'efficacité du processus d'enseignement ● I. Moldovan — Le succès scolaire reflété dans les notions acquises par les élèves ● I. Toma — Modalités modernes pour apprécier et noter objectivement le rendement scolaire, dans les premières classes ● V. Ţugui — Expérimentation d'assimilation des notions en classe, aux disciplines biologiques (au gymnase) ● D. Truşcă — Des variantes pour les structures des leçons dans l'exprit des méthodes actives ● I. Jinga — Le traitement différencié des élèves surdoués ● M. D. Paşca — L'information — point de départ dans la préorientation scolaire et professionnelle de l'élève des premières classes ● S. Enculescu — Les énigmes ne seront plus des énigmes ● V. Rachieru — Anti-linéairité dans l'enseignement de l'histoire ● E. Mocioiu — Procédés efficients d'appropriation active des notions techniques ● A. Vasilescu — L'école — éducatrice de la vie spirituelle du village ● I. R. Sava, S. Ene — Efficace, éducatif, économique ● C. Drăgoi — Une installation pour la valorisation différenciée des connaissances des élèves ● N. Nicolescu — Les buts de l'éducation dans la conception d'Onisifor Ghibu ● I. Dodu Bălan, Gh. Ioniţă, I. Boncotă, M. Druţă — Les concours scolaires, à l'échelle du pays, de langue et littérature roumaine, histoire de la patrie et sciences sociales ● M. Taiban — Un utile échange d'expérience ● LIVRES — IDÉES

● N. Oprescu — How to support the elaboration of the lesson's operational objectives ● C. Preda — The process of forming the competence by appropriating the profesional experience — starts during the qualification period ● V. Bunescu — Researches concerning the efficacy of the teaching process ● I. Moldovan — School's succes reflected in pupils'knowledge ● I. Toma — Modern modalities in an objective appreciation of the school efficiency for the elementary school ● V. Ţugui — An experiment of learning during the class — ou the spot at biological disciplines (for gymnasium) ● D. Truşcă — Some variants of the lessons structures in the active methods spirit ● I. Jinga — The discriminating treating of the gifted pupils ● M. D. Paşca — The information as a starting point in the school and profesional pre-orientation of the very young pupil ● S. Enculescu — The enigma will be no long un enigma ● V. Rachieru — Against linearity in teaching history ● E. Mocioiu — Efficient methods for the active appropriation of the technical notions ● A. Vasilescu — The school as a mentor of the village spiritual life ● I. Sava — S. Ene — Efficient, instructive economical ● C. Drăgoi — An equipment for the differential revaluation of pupils' knowledge ● N. Niculescu — The education's aims en Onisifor Ghibu's conception ● I. Dodu-Bălan — Gh. Ioniţă, M. Druţă I. Boncotă, — The school contests at the level of country for Romanian language and literature, the national history, and social sciences ● M. Taiban — An useful exchange of experience ● Books — Ideas.

● Николае Опреску, В помощи выработки операционных объективов урока ● Константин Преда, Процесс формирования профессиональной компетенции начинается во время квалификации ● Василе Бунеску, Исследования смотря эффективность процесса образования ● И. Молдован, Школьный успех отражённый в сознании учеников ● И. Тома, Современные способы объективных оценки и отметки школьной производительности в младших классах ● В. Цугуй, Эксперимент обучения в классе на биологии (в гимназии) ● Д. Трушкэ, Варианты структур уроков в духе активных методов ● И. Жинга, Дифференцированный подход к талантливым ученикам ● М. Д. Пашка, Информация — исходный пункт в школьной и профессиональной ориентации младшего школьника ● С. Енкулеску, Секреты больше не будут секретами ● В. Ракиеру, Против линеарности в преподавании истории ● Е. Мочою, Эффективные способы активного усвоения технических знаний ● А. Василеску, Школа — ментор духовной жизни села ● И. Сава, С. Ене, Эффективно, воспитательно, экономно ● К. Дрэгой, Прибор для дифференцированной проверки знаний учеников ● Н. Николеску, Цели и финальности воспитания в концепции Онисифор Гибу ● И. Д. Бэлан, Г. Ионицэ, И. Бонкотэ, М. Друцэ, Седьмой конкурс школ по учебным предметам (румынский язык и румынская литература, история, философия и политэкономия) ● М. Тайбан, Полезный обмен опыта ● Книги — Идеи